

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 2

Weinheim u.a. : Juventa 1995, 359 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 2. Weinheim u.a. : Juventa 1995, 359 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 2) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-158302 - DOI: 10.25656/01:15830

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-158302>

<https://doi.org/10.25656/01:15830>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Historische Kommission
der DGfE (Hrsg.)

**Jahrbuch für
Historische
Bildungs-
forschung
Band 2**

JUVENTA

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung
Band 2

Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (Hrsg.)

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgeberkreis

Gerhard Arnhardt, Dresden - Christa Berg, Köln -
Peter Dudek, Frankfurt/M. - Hans Ulrich Grunder, Bern -
Hans-Georg Herrlitz, Göttingen - Ulrich Herrmann, Ulm -
Rudolf W. Keck, Hildesheim - Max Liedtke, Erlangen-
Nürnberg - Peter Lundgreen, Bielefeld -
Uwe Sandfuchs, Dresden - Hanno Schmitt, Marburg -
H.-Elmar Tenorth, Berlin - Hartmut Titze, Lüneburg

Redaktion

Christa Berg, Ulrich Herrmann (geschäftsführend),
Peter Lundgreen

Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (Hrsg.)

Jahrbuch für
Historische Bildungsforschung
Band 2

Juventa Verlag Weinheim und München 1995

Redaktion

Prof. Dr. Christa Berg, Universität Köln, Seminar für Pädagogik, Abteilung für Allgemeine Pädagogik, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, Tel. 0221/470-4732,-4735, Fax 0221/470-5174

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Universität Ulm, Seminar für Pädagogik, 89069 Ulm (Donau), Tel. 0731/502-3070, Fax 0731/502-3072;
Korrespondenz-Anschrift: Engelfriedshalde 101, 72076 Tübingen, Tel. 07071/61876, Fax 07071/61265

Prof. Dr. Peter Lundgreen, Universität Bielefeld, Fakultät für Geschichtswissenschaft und Philosophie, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld, Tel. 0521/ 106-3185, Fax 05203/5824

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Jahrbuch für historische Bildungsforschung / Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.). - Weinheim ; München : Juventa Verl.

Erscheint zweijährl. - Aufnahme nach Bd. 1 (1993)

Band 1 (1993) -

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 1995 Juventa Verlag Weinheim und München
Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen
Printed in Germany

ISBN 3-7799-0722-4

Inhalt

I. Zeitgeschichtlich-autobiographischer Essay

Dietrich Goldschmidt

8. Mai 1945

Erlebnisse, Tätigkeiten und Erfahrungen 1945-1949 9

II. Erziehung im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit

Hedwig Röckelein

Reflexionen über Erziehung und Lebenslauf

in Autobiographien des Hochmittelalters 33

Fritz Osterwalder

Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus

im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung

Theologische Ursprünge des modernen pädagogischen

Paradigmas 59

Jürgen Oelkers

Tugendliteratur und die pädagogische Kultur "moralischer Gefühle"

Moralische Erziehung als neue pädagogische Technologie

in der sensualistischen Psychologie des 18. Jahrhunderts 85

III. Kindheiten im 19. und 20. Jahrhundert

Gunilla-Friederike Budde

An der Wiege des Bürgertums

Erziehungsgeschehen und -erleben in deutschen und englischen

Bürgerfamilien im 19. und frühen 20. Jahrhundert 113

Christa Berg / Margret Schröder

"Zu Vieren waren wir eine Großmacht..."

Geschwisterbeziehungen in deutschen bürgerlichen Familien

in der Zeit des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (1871-1918) . . . 135

Regina Krome

"Alte Väter - Neue Väter?"

Zur Bedeutung der Vaterrolle in bürgerlichen Familien

des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (1871-1918). 169

Jutta Becher

Kindermädchen in bürgerlichen Familien
des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (1871-1918). 191

IV. Weibliche Lebensentwürfe

Juliane Jacobi

Das junge Mädchen
*Kontinuität und Wandel eines Weiblichkeits-Konzepts im 19. und
20. Jahrhundert: vom "Jüngling" zum "new girl".* 215

Ortrud Wörner-Heil

Vom Wandervogel zu Frauenlebensschulen
*Marie Buchhold und Elisabeth Vogler, Gründerinnen
der Frauensiedlung und Frauenakademie "Schwarze Erde"
als Stätten der Frauenbildung* 237

Christina Benninghaus

"Von 14 bis 18 sind die besten Jahre"
*Selbstwahrnehmung und Zukunftserwartung weiblicher Jugend-
licher aus Unterschichten zur Zeit der Weimarer Republik* 257

Karin Kleinen

"Frauenstudium" in der Nachkriegszeit (1945-1950)
Die Diskussion in der britischen Besatzungszone 281

V. Forschungsberichte

Hans Ulrich Grunder

Landerziehungsheime in der Schweiz 303

Karl-Heinz Füssl

Sozialer Wandel durch kulturelle Diffusion
*Das Kulturaustauschprogramm der USA am Beispiel pädago-
gischer Innovationen im Nachkriegsdeutschland (1945-1950) . . .* 319

Martin Groß-Albenhausen

Heimatlose Konservative
*Die Auseinandersetzung um den Nationalsozialismus in der
Bündischen Jugend der Nachkriegszeit und Adenauer-Ära* 335

I. Zeitgeschichtlich-autobiographischer Essay

8. Mai 1945

Erlebnisse, Tätigkeiten und Erfahrungen 1945 bis 1949

1. Vom Zwangsarbeitslager nach Göttingen

Der 8. Mai war für mich Dienstag, der 10. April 1945! Als "Mischling I. Grades" war ich seit November 1944 einer von 120 Insassen ähnlichen "Minderwerts" des Zwangsarbeitslagers der militärischen Bau-Organisation Todt am Militärflugplatz nahe Burg östlich von Magdeburg. Dresden war am 13. Februar 1945 bombardiert, Halberstadt am 7. und besonders am 8. April 1945. Es verbreitete sich das Gerücht, die Amerikaner stünden seit Tagen in Magdeburg. Wann würden sie den Fluß überschreiten? Nervosität ergriff den "Lagerführer" GIENSCH, im Zivilberuf Zigarrenhändler aus Burg. Er war klug genug, sich an keinem der Insassen zu vergreifen und die Bewachung recht locker zu handhaben. Ein Mitinsasse, gleichfalls aus Burg, hat ihn später vor der Deportation nach Sibirien bewahrt. Jetzt aber verschwanden über Nacht die Militärs, verschwanden auch der Lagerführer und sein Schreiber. Sie ließen alles hinter sich offen. Wir fanden in der Schreibstube unsere Papiere (einschließlich des Musterungsausweises, des sogenannten "Wehrpasses"), griffen Fourage aus der Küche und hauten ab in die Freiheit: Bloß nicht in das umkämpfte Berlin, auch nicht nach dem Westen! Wie hätten wir über die Elbe gelangen können?!

URSULA THEUNE, meine Lebensgefährtin (erst nach der Aufhebung der sogenannten "Nürnberger Gesetze"¹ meine Frau), und ich trafen uns in Burg. Unsere Fahrräder waren dort. Wir fuhren gen Süden entlang der Elbe über Leitzkau, wurden Zeugen eines Tieffliegerangriffs und erreichten gegen Abend die anhaltinische Kleinstadt Zerbst, die zur Festung erklärt worden war. Am Ortseingang: "Halt!" Ein Volkssturmmann und ein NS-Funktionär in Parteiuniform, ein sogenannter "Goldfasan": "Alle Männer werden jetzt gebraucht! Ihre Papiere!" - "Bitte, hier ist der Wehrpaß mit dem Vermerk 'n.z.v.'" - "Was heißt das?" - "Nicht zu verwenden." - "Fahren Sie weiter!" -

Wir fragen uns bis heute: Waren die beiden wirklich so papiergläubig, oder war es angesichts des heraufziehenden Chaos für sie wie für uns das einfachste, uns fahren zu lassen? So taten wir. Am 16. April ist die Altstadt von Zerbst zu 80 Prozent Bomben und Feuer zum Opfer gefallen.

Oberhalb der Mündung der Saale in die Elbe konnten wir übersetzen; dort war das andere Ufer noch "deutsch". In Stockdunkelheit erreichten wir das unversehrte Städtchen Aken, das sich hinter einer Straßensperre aus Baum-

stämmen (!) gegen Panzer verbarrikadiert hatte. Ursel fuhr auf die Barrikade auf. Die Vordergabel war verbogen. Hilfsbereite Männer wiesen uns den Weg zu meinem Lagergenossen BRUCHORST, Eigentümer einer kleinen Strohseilfabrik, der hier schon vor uns sein Zuhause erreicht hatte. Am 1. Juli 1945 wurde Aken - bis dahin von den Amerikanern besetzt - Teil der russischen Besatzungszone. BRUCHORST ist dann nach Südamerika ausgewandert. Jetzt nahm er uns für die nächsten Tage herrlichsten Frühlings in dem reizvollen Ort auf. Ja, es gebe einen Schmied, die Gabel zu richten. Der saß in der Sonne auf dem Eckstein seiner Toreinfahrt. "Die Gabel schweißen?" Nein, das könne er nicht, die Amerikaner kämen! Er war wie gelähmt, in gewisser Weise symbolisch für das Verhalten vieler Menschen in den nächsten Wochen hinsichtlich all dessen, was über die unmittelbaren persönlichen Tagesbedürfnisse hinausging. Nach gutem Zureden hat er am nächsten Tag die Gabel gerichtet.

Als weitere fünf Tage ereignislos vergangen waren, wurde die Mutter unseres Freundes unruhig: "Ob wir die Wanzen eingeschleppt hätten?" Welche Sorgen zu dieser Zeit! Sie irrte, doch wir machten uns auf, die feindlichen Linien zu kreuzen: mit weißen Taschentüchern auf amerikanische Panzer zu. Wir wurden in ein nahegelegenes Gehöft eingewiesen. Im Parterre: US-Soldaten, im ersten Stock: Eigentümer und Flüchtlinge, sie feierten mit uns bei ungezählten Eierkuchen ihre Befreiung - vom Krieg. Doch auch von der NS-Herrschaft? Jedenfalls gab es anschließend entgegen manchen Befürchtungen keine nennenswerte Partisanenaktivität einer "Werwolf"-Organisation.

Mit einbrechender Dunkelheit erreichten wir Porst bei Köthen, sammelten uns hoch willkommene, fortgeworfene deutsche Militärausstattung - Mantel, Kochgeschirr, Verpflegung - von der Straße und fanden Aufnahme im Dorfgasthaus. Im "Saal" lagen teils Fahrradteile, die hier vom Hersteller aus seiner Fabrik zur Sicherung vor Bombenschäden ausgelagert waren, teils Stroh, auf dem Nächste zuvor durchziehende KZ-Häftlinge genächtigt hatten. Jetzt legte sich Ursel todmüde zum Schlafen. In der Küche die Wirtsleute bei Kerzen, mit ihnen ein Tscheche und ein Pole, die es beide fertiggebracht hatten, dem Häftlings-"Marsch" aus Auschwitz in Richtung Buchenwald zu entrinnen. Ich hatte bis dahin geahnt, besser: gegen inneres Widerstreben gewußt, daß die aus Deutschland nach Osten deportierten Juden nicht überleben würden. Theresienstadt und - viel schlimmer - Auschwitz waren mir schreckliche, aber noch unanschauliche Begriffe. In dieser Nacht schilderten die beiden Fremden, was sie durchlitten hatten. Ich hörte erstmals Einzelheiten vom Stammlager des Todes Auschwitz I und den Vergasungen in Birkenau.

Tags darauf kamen wir nach Bernburg an der Saale. Die Brücke war gesprengt, eine provisorische Fähre brachte uns ans andere Ufer. Eine einheimische Frau beriet mit uns unseren weiteren Weg Richtung Göttingen zu den Eltern meiner Frau. Meine Geschichte berührte sie so, daß sie sich nicht abhalten ließ, uns eine Dose Kraftschokolade zu holen und mit auf den Weg zu geben. Wir sind in jener Zeit Menschen begegnet, die, als sie in per-

sönlicher Begegnung die ungeschminkte Wahrheit über die KZs zur Kenntnis nehmen mußten, erschüttert waren und sich betroffen fühlten - mehr, als bald danach Presse und Filme dies vermochten. Die meisten Menschen waren - zumal während der folgenden Hungerjahre - ganz mit ihrem täglichen Auskommen beschäftigt.

Weiter führte der Weg Richtung Harz. Es mag befremdlich klingen: Die Fahrt in der Blütenpracht des Frühlings, zeitweilig inmitten von uns zugewandten Fremdarbeitern, die heimradelten nach Frankreich, Belgien, Niederlande, wurde zu einer der schönsten unseres Lebens. Wir blieben unbehelligt, waren gesund und frei, frei, frei! Unterwegs halfen wir in Halberstadt einem weiteren Lagergenossen, Dr. HANS LITTEN - später Syndikus der Börse Hannover -, seine bei dem Bombenangriff vom 8. April "durchgeblasene" Wohnung notdürftig herzurichten und ernährten uns aus geplünderten Beständen von Mehl, Apfelkraut und Tubenkäse des Heeres-Proviantamts.

Weiter ging's - ohne Zeitdruck! Niemand erwartete uns, ein neuer Anfang lag vor uns. Noch wußten wir nicht, was wir tun würden; doch für uns, für alle, die uns nahestanden, ja für das Land konnte alles nur besser werden, und wir wollten dazu das Unsere beitragen. Doch wie schwer, um nicht zu sagen, wie langwierig und in vieler Hinsicht ganz unbefriedigend jener Neubau deutscher Staatlichkeit werden würde, von dem wir hofften, er würde ein Aufbruch werden, ahnten wir in jenen Tagen nichts. In unserer Hochstimmung waren wir herzlich naiv!

Am 30. April überraschten wir in Göttingen meine Mutter und Ursels Eltern, die uns bis auf weiteres aufnahmen. Am 16. Juni heirateten wir. Die Tapete an der Wand hinter dem Standesbeamten zeigte zwei blasse Vierecke. Die Bilder von HITLER und GÖRING waren abgenommen. Sie hatten dort wie die "Schrift an der Wand" gehangen², die einst König Belsazar sein nahes Ende prophezeit hatte, aber hier hatte sie bis vor wenigen Wochen kaum jemand so verstehen wollen. Der Standesbeamte war im Dritten Reich angewiesen, eine braune Kurzpredigt zu halten. Nun nutzte er daraus noch Versatzstücke, um uns zu ermahnen, uns am Wiederaufbau tatkräftig zu beteiligen. Zu Hause tauchten bald jene Parteigenossen (PGs) auf, einstige Vorgesetzte, die von uns Bestätigungen erbat, die sie in Entnazifizierungsverfahren entlasten könnten, sogenannte "Persilscheine", weil sie persönlich uns doch keinen Schaden zugefügt hätten. Sie waren an die falsche Adresse geraten.

In seiner Rat- und Tatenlosigkeit hielt mich das unzerstörte Göttingen nicht lange. Ende Mai hatte ich mich zu einer Erkundungsreise wieder aufs Rad geschwungen. Als Ingenieur, so meinte ich, könnte ich Arbeit beim beginnenden Wiederaufbau finden. Weit gefehlt! Im Ruhrgebiet waren die Belegschaften (die Herren Direktoren hatten sich meist davongemacht) mit Aufräum- und Reparaturarbeiten beschäftigt - bloß keine Neueinstellungen! So auch hier Lähmung nicht unähnlich der des Schmieds in Aken. Die Deutschen lagen am Boden. Die Besatzungsmächte hatten das Sagen.

In Darmstadt befand sich das zweite Werk der DEMAG-Motorenwerke, bei denen ich bis zu meiner Zeit im OT-Lager angestellt gewesen war. Also hin! Am Tor ein großer Aufruf, Kleidung für arme ehemalige KZ- und ähnliche Häftlinge zu spenden, unterschrieben vom bisherigen "Betriebsführer", Parteigenossen VOGT, offenbar nun Direktor. Wie bitte? Nach schweren Luftangriffen 1943 auf Berlin war im dortigen Werk angeschlagen worden: Wer beim jüngsten Angriff Kleiderschaden erlitten habe, könne bei der Direktion kostenlos eine Hose erhalten. Ein Kollege, "Mischling" wie ich, war ausgebombt worden; doch er hatte sich damals nicht getraut, um eine Hose nachzusuchen. So ging ich für ihn zu Betriebsführer VOGT - selbstverständlich abschlägiger Bescheid! Jetzt, am Spätnachmittag des 1. Juni 1945, machte ich am Werkstor sofort kehrt und fuhr zur Wohnung des Herrn VOGT. Er öffnete selbst die Tür, ganz biederer Bürger in Gartenkleidung: Oh, welch freudige Überraschung, mich wohlbehalten zu sehen. "Kommen Sie doch herein!" Ich dankte, ich sei nur gekommen, um mir eine Hose von den einst annoncierten zu holen. Seinerseits nun hochroter Kopf! Ich beharrte darauf, seine Wohnung nicht zu betreten; dann wolle er mir den Weg nach Mörfelden zeigen, wo ich zu übernachten gedachte. So gingen wir zusammen: ich das Fahrrad schiebend, er - eine Gießkanne in der Hand, eigentlich auf dem Weg zum Garten - nebenher, weit über eine Stunde. Ich hatte mir erstmals anzuhören, was sich später mit geringen Variationen vielfach wiederholte: Er sei nicht wirklich Nationalsozialist gewesen, sondern "Stahlhelmer". Er habe als Ingenieur und Direktor nur seine nationale Pflicht getan. Er habe niemandem schaden wollen. Die Greuel, von denen man jetzt allenthalben höre, seien ihm unbekannt gewesen. Er habe sich allerdings von sich aus nie mit Zuständen in KZs befaßt. Usw., usw. Ein Mitläufer oder mehr?

2. Start mit der Göttinger-Universitäts-Zeitung

Es blieb nur, den Start in Göttingen zu suchen. Es war "heil", wenn auch mit englischer Besatzung und einer wachsenden Zahl von Ostflüchtlingsen. Ich fand Zugang zur Universität dank Professoren verwandter Gesinnung, streitbarer Theologen der Bekennenden Kirche wie des Systematikers HANS IWAND, des Kirchenhistorikers ERNST WOLF und anderer. Hilfreich war RUDOLF SMEND, hoch angesehener Staatsrechtler, 1935 aus Berlin nach Göttingen strafversetzt und jetzt erster Nachkriegsrektor. Dank seines Hinweises kam ich zu RICHARD PASSOW, einem Professor alter Schule für "Wirtschaftslehre der Unternehmungen". Wegen unbotmäßiger Liberalität war er vom NS-Regime vorzeitig in den Ruhestand versetzt worden. Jetzt war er reaktiviert und brauchte einen Assistenten. Als zwei bis vor kurzem Diskriminierte wurden wir uns spontan einig. Meine Qualifikation als Diplomingenieur mit Betriebswissenschaft wurde für die Verwaltung einer Assistentenstelle akzeptiert. Ich beabsichtigte, bei ihm zu promovieren. Doch es ging nicht gut. Privatbriefe nach Diktat zu tippen und nach Wiederöffnung der Universität im September

1945 ihn mit seiner Aktentasche ins Kolleg zu begleiten, war nicht mein Fall; ich war ihm auch zu selbständig in der Übernahme einer Übung.

Gegen Ende des Jahres besuchte mich ERNST WOLF: Da sei eine Universitäts-Zeitung im Entstehen, gefördert von dem Physiologen HERMANN REIN, herausgegeben von einem spontan gebildeten offenen Redaktionskreis, dessen Sprecher der Oberassistent des REINSchen Instituts Dr. JÜRGEN ASCHOFF sei, der noch Anfang des Jahres ein Führer der NS-Dozentenschaft oder ähnliches gewesen sei. Empört bemerkte WOLF, ich müsse zur nächsten Sitzung dieses Kreises gehen und nötigenfalls Remedur schaffen. Ich kam in einen Kreis von etwa 30 Studentinnen und Studenten samt einigen jüngeren Assistenten und Dozenten. Ich bat den Sprecher vor die Tür und fragte ihn auf den Kopf zu, ob meine Information über seine Vergangenheit zuträfe. Ja, so sei es, er habe dieses Amt seinerzeit übernommen, um Schlimmeres für Wissenschaftler und Wissenschaft zu verhüten. Doch von der Redaktionstätigkeit trete er jetzt sofort zurück und überließe sie mir. Von Stund an wurde ich der Redaktionssekretär und blieb es, bis ich dank eines *Fellowship* des *British Council* im September 1949 auf längere Zeit an die Universität Birmingham in England entschwand, um eine andere Welt kennenzulernen und konzentriert für meine überfällige Dissertation (über ein englisches Thema) arbeiten zu können. ASCHOFF blieb der Zeitung mit eigenen Beiträgen verbunden. Später wurde er wissenschaftliches Mitglied des Max-Planck-Instituts für Verhaltensphysiologie in Seewiesen bei Starnberg.

Professor PASSOW schüttelte den Kopf über diese befremdliche Nebentätigkeit. Er stellte mich vor die Wahl: Assistenz oder Zeitung? Nach Beratung mit meiner Frau antwortete ich anderntags: Zeitung. Irgendwie kränkte ihn dies, doch er sicherte zu, daß ich gegebenenfalls auch weiterhin bei ihm promovieren könne. Mein Entschluß, künftig nicht als Ingenieur mein Brot zu verdienen, stand inzwischen fest. Menschen waren mir wichtiger geworden als Technik.

Die "Göttinger-Universitäts-Zeitung - herausgegeben von Dozenten und Studenten der Universität Göttingen mit Genehmigung der Militärregierung" erschien vom 5. Dezember 1945 an 14tägig das Jahr hindurch, mit anfangs 12, bald 20 Seiten Umfang, das Stück zu 0,50 RM. Von der Gründung an genoß sie die wohlwollende Förderung der für sie verantwortlichen britischen Presseoffiziere (deutscher Herkunft!) KINGSLEY, später H. BOHRER, die von ihrem Recht der Zensur praktisch keinen Gebrauch machten. Erst im Jahre 1947 mit der Benennung des Arztes OTTO MERTENS (später übergesiedelt nach West-Berlin), des Studenten der Philosophie JOSEF STALLMACH (später Professor dieses Faches an der Universität Mainz) und mir als "Lizenz-trägern" (ab 1949 Herausgeber) gewann die GUZ auch rechtlich ihre Selbständigkeit. Die alte kleine "Göttinger Druckerei und Verlagsgesellschaft" übernahm Druck und Verlag, sie nahm auch die Redaktion in zwei Räumen auf. Die Zeitung fand rasch über Göttingen mit knapp 5.000 Studierenden und über die britische Besatzungszone hinaus Verbreitung. Die Auflage durfte

wegen Papierknappheit nicht über reichlich 10.000 steigen. Der Erlös reichte aus, um EBERHARD ROTERBERG, einen gewieften Nachrichten-Journalisten aus Magdeburg, als professionellen Redakteur anzustellen und auch mir ein monatliches Salär von 400,- RM zu sichern.

In ihrer konzeptuellen Gestaltung wurde die Zeitung zunächst von dem genannten Personenkreis getragen - einem "runden Tisch" würde man heutzutage sagen. In ihm waren alle Fakultäten vertreten, die Studenten meist Kriegsteilnehmer, im Alter nur wenig unterschieden von den beteiligten Assistenten und Dozenten. Aus diesem Kreis wurde ein "Redaktionsausschuß" von meist sechs Personen beiderlei Geschlechts unter meiner Gesprächsleitung gebildet. Ihm oblag die Sichtung und Überarbeitung der besonders in den ersten Jahren zahlreich eingesandten Manuskripte (Rekord: 70 in einem Monat), vor allem aber auch die Planung von Manuskripten zu Themen, die wir behandelt sehen wollten. Mit der Zeit verlagerte sich die Initiative zunehmend von dem bald unregelmäßig und in der Zusammensetzung wechselnden Redaktionskreis in den in seiner personellen Zusammensetzung relativ stabilen Ausschuß.

Ich erinnere mich besonders folgender Mitarbeiter und Freunde:

Dozent Dr. HERMANN BOLLNOW, Historiker, später Professor an der Hochschule für Sozialwissenschaften in Wilhelmshaven;
cand. theol. LOTHAR COENEN späterer Oberkirchenrat im Außenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland;
cand. phil. IVO FRENZEL, später Journalist;
cand. phil. FRANZ GREINER, Altphilologe, später Journalist, zuletzt beim Westdeutschen Rundfunk;
cand. phil. ULRICH GEMBARDT, Journalist, in den 50er Jahren Herausgeber der Deutschen Universitätszeitung (der Nachfolgerin der GUZ), später beim Westdeutschen Rundfunk;
Assistent Dr. med. FRITZ HARTMANN, später Professor an der Medizinischen Hochschule/Universität Hannover;
Dipl.-Volkswirt RUDOLF HERLT, später Wirtschaftsjournalist, zuletzt bei der "Zeit";
cand. phil. ROSEMARIE POHLMANN, später im Schuldienst;
Dozent Dr. KLAUS ZIEGLER, später Ordinarius für Germanistik in Tübingen;
cand. phil. JOACHIM STORCK, später wissenschaftlicher Mitarbeiter im Schiller-Nationalmuseum, Marbach;
Ehepaar cand. phil. EVA und cand. theol. ERNST ZUCKSCHWERDT, beide später Mitglieder des Kollegiums Landschulheim Holzminden.

Der Ausschuß pflegte ehrenamtlich eisen jeden Mittwochnachmittag bis tief in die Nacht zu tagen und wurde dabei lange Zeit durch CARE-Pakete bei Kräften gehalten, die uns ein emigrierter Politologe, Professor HELMUT HIRSCH, aus Chicago schickte und die meine Frau und unsere Freundin FRIEDEL BOLLNOW in nahrhaften Kuchen und ähnliches umwandelten. HIRSCH

schrieb auch mehrfach für die GUZ, so über Publikationen "Marx in Amerika" (GUZ 21.11.1947). Spontaneität, informeller Umgang auch mit Universitätsautoritäten und straffe Disziplin in verantwortlicher Redaktionsarbeit verbanden sich in einzigartiger Weise. Hier wurde alles daran gesetzt, in eine neue Zeit aufzubrechen. Wir waren akademische Bürger verschiedener Fakultäten, keine Politiker oder gar Revolutionäre, Männer und Frauen unterschiedlichen Herkommens und Kriegserlebens, nach Jahren meist in den Zwanzigern oder Dreißigern. Wir hatten keine gemeinsame Theorie einer neuen Gesellschaft und nur vage Vorstellungen von einer neuen Universität. Wohl aber hatten wir gewisse Prinzipien, die in der Zeitung als Informations- und Diskussionsforum zur Geltung zu kommen hatten: Humanität, Liberalität, Demokratie nach westlicher Vorstellung. Konkreter: vor allem Information und Reflexion *in academicis*, aufrichtige Bearbeitung von Themen aus der NS-Geschichte samt Vorgeschichte, kulturelle und politische Orientierung über Göttingen hinaus - national und, so bald und so weit möglich, international.

Die materielle Not und die allgemeine intellektuelle Ratlosigkeit nach dem "Zusammenbruch" begünstigten unser Vorhaben. Zudem gab es zu dieser Zeit kaum vergleichbare Periodika in der britischen Besatzungszone. Die allgemeine Lage gab - wie wir nach der Währungsreform und der Gründung der Bundesrepublik erfahren mußten - für wenige Jahre einer kleinen Minorität Gelegenheit zu Impulsen, von denen im Rückblick kaum zu sagen ist, wie weit sie über die Jahre 1948/49 hinaus zu wirken vermochten. Hingegen fand die GUZ in ihren ersten Jahren in ihrer Mischung von Informationen, Hochschul- und Studentenpolitik, historischen, kulturellen und politischen Debatten sowie - nicht zu vergessen - durch stetige literarische Auflockerungen um so mehr Beachtung, als, wie gesagt, der Markt akademisch-politischer Periodika einstweilen sehr beschränkt war. Hier konnten nicht nur junge Akademiker, sondern auch Professoren Gelegenheit suchen, gedruckt zu werden. Die Zeitung war in ihrer unbefangenen, geschichtsbewußten, doch zukunftsorientierten Offenheit vorübergehend geradezu eine lokale Macht, derer sie mit dem Fortschreiten der restaurativen Hochschulreform nach 1948/49 rasch verlustig ging. Persönlich waren meine Stärke und Schwäche zugleich, daß mir, einem Fremden, Göttingen bis zum 30. April 1945 unbekannt gewesen war, erst recht, in welchem Maße die Wissenschaftler in Lehre, Forschung und Hochschulpolitik brauner Macht und Ideologie gefolgt waren. Ich konnte jedermann unbefangen begegnen und wußte zunächst nichts von seinem Verhalten in der NS-Zeit. Nunmehr suchte die professorale Mehrheit - "Mitläufer" zumal -, nicht nur die Jahre 1933-1945 vergessen zu lassen, sondern auch ihre eigene Demütigung in den unmittelbar folgenden Jahren. Wer sie schwach gesehen hatte, war unbequem geworden. Ich bekam dies auch persönlich zu spüren, als ich im Jahre 1951 als Assistent wieder auf der untersten Stufe der akademischen Hierarchie anfangen mußte.

3. Universität und Politik - Themen in der GUZ

Aus den vier starken Jahrgängen der GUZ 1945 bis 1949 lassen sich inhaltlich hier nur wenige politisch interessante Themen und charakteristische Episoden herausgreifen. Nach den Geleitworten von HERMANN REIN und stud. jur. WOLFGANG ZIPPEL wurden bereits in Nummer 1 die Themen "Politik und Hochschule", "Entnazifizierung und Wissenschaft" und aufgrund eines Vortrags von MARTIN NIEMÖLLER das "Schuldbekenntnis der evangelischen Kirche" heftig, meist befremdet oder ablehnend diskutiert. Die Themen Nation, Nationalismus und Schuldfrage ließen Studenten, Dozenten wie Professoren auch weiterhin nicht los. Alte und Junge, Prominente und Unbekannte schrieben dazu. Erörterungen über Möglichkeiten studentischen Gemeinschaftslebens kehrten gleichfalls immer wieder, zumal der Anglist HERBERT SCHÖFFLER bereits Ende Oktober 1945 in einem viel beachteten Vortrag³ mit einem weiten thematischen Spektrum dazu angeregt hatte. Würde es gelingen, neue Formen des Gemeinschaftslebens zum Beispiel in Anknüpfung an intellektuelle Interessen zu finden? Die Studentengemeinden beider Konfessionen bestanden fort. Sollten studentische Korporationen wiederbelebt werden?⁴

Der bekannte, schwer kriegsbeschädigte stud. jur. Major a.D. AXEL VON DEM BUSSCHE (27 Jahre) aus dem Kreis des Widerstandes war im Wintersemester 1946/47 ASTA-Vorsitzender.⁵ Er war bereit gewesen, im November 1943 bei einer Uniformvorführung vor HITLER sich selbst mit diesem in die Luft zu sprengen. Ein Luftangriff ließ es nicht dazu kommen, die Musteruniformen waren zerstört worden. Jetzt, im Februar 1947, trafen Rektor SMEND und ich uns auf dem Weg zu einem Vortrag BUSSCHES: "Eid und Schuld". SMEND dem Sinne nach zu mir: "Jetzt werden wir hören, was er uns zu sagen hat, denn wir Alten haben ja versagt." Der Saal war überfüllt.

BUSSCHE sprach aus protestantisch-preußischem Gewissen über seine skrupulöse Entscheidung, Hochverrat (nicht Landesverrat!) zu begehen, mit anderen Worten Tyrannenmord, nachdem er im Herbst 1942 bei Dubno Zeuge eines Massenmordes an Juden geworden war. Der Vortrag erregte viele Menschen, er fand auch in der GUZ in einer kontroversen Diskussion über "Schuld und Tragik der Offizierskaste" ein Echo. Der Medizinstudent, Mitgründer der Freien Universität Berlin und Herausgeber des "Colloquium", OTTO HESS, hatte dazu besonders beigetragen. In der Folgezeit habe ich in einem Aufsatz auch diffamierende Unterstellungen seitens des emigrierten expressionistischen Dichters FRITZ VON UNRUH abgewehrt; dieser konnte den Trotz und die Bedrücktheit so mancher jetzt Studierender über ihre Kriegsteilnahme nicht nachempfinden.

Bald danach brachte uns der aus dem Baltikum vertriebene Historiker Professor REINHARD WITTRAM einen Aufsatz "Nationalismus". Er nahm darin mit viel Überwindung gewissermaßen Abschied von einem bis vor kurzem von ihm nicht in Frage gestellten Nationalismus. Es gab ein intensives Hin

und Her zwischen der Redaktion und ihm, bis wir ihn annahmen mit eingeschobenen Spalten "Über die Deutschen" aus HÖLDERLINS "Hyperion". HEINRICH HEINES "Wahlesel" an dieser Stelle hatte er empört abgelehnt. Der Aufsatz könnte auch heute geschrieben sein. Wir setzten das HEINE-Gedicht in der nächsten Ausgabe zum 8. Mai 1947 in einen Aufsatz von mir aus Anlaß dieses Jahrestages "Epoche oder Episode?", nicht ohne daß JOSEF STALLMACH die achtenswerte Seite des Nationalgefühls betonte und seine Stimme erhob "gegen den HEINE des Eselsgedichtes und alle, die in seine Fußstapfen treten".

Immer wieder übernahm die GUZ geradezu eine Aufklärungsfunktion. Dr. HILDEGARD SCHAEDE, später Oberkirchenrätin im Außenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, berichtete über ihre Haftzeit im KZ Ravensbrück, der Göttinger Alttestamentler Professor GERHARD VON RAD über die Entstehung des Judentums; es folgten Reverend HANS KOSMALA (London) über die weitere jüdische Geschichte und die Problematik des neuen Staates, schließlich der streng katholische Historiker Professor KARL THIEME (Speyer) über die historische Entwicklung von Judenfeindschaft und Antisemitismus sowie der Hamburger Arzt OTTO LINDENSCHMIDT über Euthanasie. Zu Weihnachten 1946 erschien ein Beitrag von RUDOLF SMEND über die Ökumene und als Einschlebung der Text des Weihnachtsevangeliums. In Würdigung des Marxismus erschienen mehrere ausgewogene Beiträge, so besonders zum 100. Jahrestag (Februar 1848) des "Kommunistischen Manifests".

Natürlich wurde dem Alltag des Universitätslebens und der Hochschulpolitik beträchtlich Raum gegeben: Konferenzberichte, kritische Reformschriften, Sorgen und Vorschläge Studierender und ähnliches fanden ihren Platz. Auszüge aus zwei eigenen Beiträgen geben meine Göttinger Erfahrungen während der ersten Nachkriegsjahre unverfälscht wieder, dazu das Drängen auf entschiedene Schritte zur Neugestaltung von Struktur und Lehre. In einer Bilanz des ersten Nachkriegssemesters "Zwischen gestern und morgen" schrieb ich am 22. März 1946:

"Die in mehreren Etappen durchgeführte Entnazifizierung des Lehrkörpers war nur eine notwendige Reinigungsmaßnahme, die als eine Förderung, keinesfalls aber als der Inhalt des Neubaus der Universität angesehen werden muß. Auch für die verbliebenen Lehrkräfte, deren fachliche Leistung nicht angezweifelt wird, gilt es, die eigene, persönliche Stellung zu Gott, Welt und Wissenschaft neu zu fundieren. Dies wird nicht ohne Wirkung auf ihre Verkündigung der Wissenschaft bleiben. Göttingen ist eine nahezu unzerstörte Stadt, und seine Kriegs- wie Nachkriegsleiden sind gering im Vergleich mit fast allen deutschen Städten. Ein staubiger Wind vorgestriger Bürgerlichkeit weht daher in den Straßen die Tausende an, die Schutz und neue Heimat in ihren Mauern suchen. Dort ist der Start in unbekanntes Neuland geistiger Bezirke nicht leicht und wird noch manches Opfer fordern. Brennend erhebt sich das Nachwuchsproblem für den Beruf des akademischen Lehrers, das nur im Augenblick dadurch verdeckt wird, daß durch Berufung zahlreicher Lehrkräfte aus dem Osten und

vereinzelt mögliche Rückberufung der 1933 vertriebenen Professoren die entstandenen Lücken im Lehrkörper sich denkbar günstig schließen lassen."

"Wir haben zu zeigen versucht, daß wir an der Universität sehr wohl die geistige Krise unserer Tage erkennen und mit den Problemen ringen. Wollen die politischen Parteien, die uns so oft zum Gegenstand ihrer Polemik machen, vielleicht behaupten, daß sie es in ihrem Bereiche nicht genau so müßten, daß sie nicht in gleicher Weise mit dem Geist von vorgestern ringen müßten? Sie wie wir stehen in der gleichen Situation, um eigene innere Neufundierung noch kämpfen und gleichzeitig schon echte politische Gesinnung in der amorphen Masse unseres Volkes wecken zu müssen. Daß wir es ganz deutlich sagen: Wir müssen beide nicht so sehr gegen den Geist von gestern, den spezifischen NS-Geist der letzten zwölf Jahre angehen, er hat sich selbst *ad absurdum* geführt. Wir müssen vielmehr gegen den Geist von vor 1933 kämpfen, den Geist nationaler Spießbürgerlichkeit und Reaktion wie doktrinären Klassenhasses, der allerdings Ausgangspunkt für die NS-Gesinnung gewesen ist."

"Wir sagten oben, es sei ein nicht nur günstig zu deutendes Zeichen, daß sich in Göttingen keine beachtenswerten Zwischenfälle ereignet haben, und meinten damit, daß die Stille nur bei wenigen eine fruchtbare, bei vielen aber Sturheit sei. Wir begrüßen deshalb jede Regung inneren Angerührtseins. Ein Vortrag Pfarrer NIEMÖLLERS war schon deshalb eine echte Hilfe für den Dienst der Universität, weil er hin und her lebendige Debatten auslöste, wie man sie in den vergangenen Jahren nicht mehr kannte. Die leidenschaftliche Erregung um die Schuldfrage bezeugt, daß man auf die Kernfrage unserer Existenz, an der die Neubesinnung ansetzen muß, auf die Frage nach der persönlichen Verantwortung aufmerksam zu werden beginnt, mag der Einzelne dazu auch Stellung nehmen, wie er will. Es ist ein Fortschritt, daß derartiges überhaupt diskutiert wird, und dies geschieht unseres Wissens in dieser Offenheit nur an den Universitäten. Wundert sich wirklich jemand, daß NIEMÖLLER unter den Studenten viel Nichtverstehen oder Ablehnung findet? Wo in Deutschland ginge es NIEMÖLLER denn anders, wenn man von bestimmten kirchlichen Kreisen absieht?"

Abschließend ging ich auf die Frage etwaiger spürbarer sozialer Risse unter den Studierenden ein und fuhr fort: "Gott sei Dank, es gibt sie nicht, und wehe dem, der sie aufreißt! Für die wirklich freiwillige, persönliche Hilfe im Flüchtlingslager Friedland hat sich schwerlich einer für zu fein gehalten. Überhaupt: Hier hatten die Studenten die Initiative ergriffen, sie halfen spontan und gern, aber leider beteiligten sich manche nicht, weil sie zu stumpf, zu leer, zu gleichgültig gegen fremdes Schicksal nach so viel Jahren Krieg geworden sind. Das ist jedoch nicht Klassengeist von früher, sondern Massengeist von heute. Innerhalb des Universitätskörpers selbst muß von dem gemeinsamen Willen der Professoren und Studenten, die materielle Not zu überwinden, uneingeschränkt positiv berichtet werden."

In der GUZ als einem offenen Diskussionsforum schloß sich unmittelbar ein Beitrag "Das erste Nachkriegssemester" von OTTO MERTENS an. Er schilderte mit fröhlichem Optimismus die praktischen Schwierigkeiten und den tatkräftigen Umgang mit ihnen: Das Primat der wieder zu Geltung kommenden Wissenschaft gegenüber einer überholten dogmatisch-weltanschaulichen "Politik" sei wieder hergestellt.

4. Kontroverse zur Wissenschaftsethik in der GUZ

Wiederholt wurde über Medizin und Medizinstudium geschrieben. Erregend wurde 1947/48 eine Diskussion durch mehrere Nummern der GUZ über Wissenschaftsethik aus Anlaß einer Besprechung des Buches von Privatdozent Dr. ALEXANDER MITSCHERLICH, später bekannt geworden als Leiter des SIGMUND-FREUD-INSTITUTS in Frankfurt, und seines leider früh verstorbenen Mitarbeiters Dr. FRED MIELKE "Das Diktat der Menschenverachtung". Die Besprechung stammte aus der Feder des oben erwähnten Physiologen HERMANN REIN, inzwischen Rektor der Universität. Aufgrund von Dokumenten aus dem Nürnberger Prozeß gegen 23 Ärzte, die wegen Mordes durch "wissenschaftliche Experimente" angeklagt waren, berichtete MITSCHERLICH, daß auf einer Tagung beratender Wehrmachtsärzte im Dezember 1942 mit 95 Teilnehmern, unter ihnen namhafte Vertreter der Wissenschaft, keiner gegen die Menschenversuche Protest erhoben habe. Hiergegen wehrte sich REIN, der auf dieser Tagung gewesen war. Er veranlaßte prominente Berliner Kollegen - den bekannten Chirurgen Professor FERDINAND SAUERBRUCH und den Pharmakologen Professor WOLFGANG HEUBNER - zu bestätigenden Äußerungen. Im Hin und Her stellte sich heraus, daß die Herren sich offenbar nur untereinander außerhalb der offiziellen Sitzung empört hatten ...

Wichtiger war, daß die Kontroverse zu grundsätzlicher Hinterfragung gängiger wissenschaftsethischer Postulate führte: "Ist" - mit den Worten von REIN - "dem wahren Wissenschaftler Humanität ein selbstverständliches Lebens- element?" MITSCHERLICH setzte dagegen: "Unmenschliche Wissenschaft" sei - ganz abgesehen von den im Ärzteprozeß verhandelten wissenschaftlich unhaltbaren Verbrechen - eine wachsende Gefahr unserer Zeit. Die GUZ stellte abschließend fest:

"Hinter dem Angriff REINS gegen MITSCHERLICHS Auffassung von der Welt der Wissenschaft steht die Sorge um die Wahrung der 'reinen' Wissenschaft und ihrer Ehre; die 'unantastbar' sei, während M. dagegen an ein Verschulden glaubt, das aus ihrem unzulänglichen Wesen stamme, und daher eine neue ethische Fundierung der medizinischen Wissenschaft für nötig hält. Es geht also um Bewahrung oder Revolutionierung der traditionellen Wissenschaftsauffassung. Nur an der Klärung dieses Problems liegt der GUZ, nicht aber an den tatsächlichen Vorgängen auf der Nürnberger Tagung von 1942."

Die Behandlung der Kontroverse zeigte im übrigen, daß die GUZ ihre Unabhängigkeit zu wahren verstand, auch wo der Rektor - ihr eigener Protektor - persönlich peinlich involviert war. Leider geriet sie in Vergessenheit. Auch die Neuausgabe des Buches von MITSCHERLICH unter dem Titel "Medizin ohne Menschlichkeit" (Fischer-Taschenbuch 1978, wiederholt neu aufgelegt) enthält keinen Hinweis. Ich stimme mit dem Vorwort zur Neuausgabe von MITSCHERLICH in der Beurteilung der allgemeinen Verdrängung der Zeit 1945 bis 1949 überein. Seine Kontroverse mit REIN soll kürzlich irgendwo wiederentdeckt worden sein.

Eine grundsätzliche Diskussion ähnlicher Art über deutsche Professoren und ihre Wissenschaftsauffassung löste im Mai 1947 ein Vortrag über die Studenten aus. "Verlorene Generation?" fragte KARL BARTH, der bekannte protestantische Basler Theologe und Gegner des Nationalsozialismus. BARTH sprach zunächst von Gefahren aufgrund der wirtschaftlichen Not und aus den Zwängen der Besatzungspolitik, denen der deutsche Student ausgesetzt sei. Als letzte Gefahr nannte er "die ältere Generation...in Gestalt der Mehrheit seiner Professoren". Nach Verweis auf ehrenvolle Ausnahmen fuhr er fort:

"Es sind zu viel dieser Anderen, die viel zu wenig gelernt und viel zu wenig vergessen haben, als daß sie der akademischen Jugend gerade bei der für ihre Zukunft so dringend nötigen Klärung des Verhältnisses von deutscher Vergangenheit und Gegenwart und zu einer wirklichen Aufgeschlossenheit für neue Fragestellungen hilfreich sein könnten: keine Bösewichte, keine Nazis, nur unverbesserliche Nationalisten in der Art derer, die das zum ersten Mal frei gewordene Deutschland 1918-1933 dem neuen Verderben entgegengeführt, es schließlich ans Schlachtmesser geliefert, dann sich als 'anständige Leute' aufs Grollen und wohl auch aufs Komplottieren gegen Hitler verlegt haben und nun längst wieder zu mehr oder weniger vernehmlichem Grollen gegen die letztlich nicht ohne ihre ganz besondere Mitschuld entstandene Lage übergegangen sind."

Es folgte ein engagierter Briefwechsel zwischen dem angesehenen Heidelberger Zoologen ERICH VON HOLST und KARL BARTH, der hier auszugsweise zitiert sei. VON HOLST verwahrte sich gegen die schweren Beschuldigungen gegen die Mehrheit der Professoren und die "kurze, schlagwortartige Kennzeichnung dieses Typus". Seine Lehrer seien "vielleicht 'weltfremde' Idealisten, manche von ihnen engstirnig in ihre Arbeit verbohrt" gewesen, aber er finde keinen Mann, auf den BARTHS Beschreibung passe. BARTH erwiderte mit Aufzählungen von Erlebnissen während seiner Lehrtätigkeit von 1921 bis 1935 in Göttingen, Münster und Bonn und faßte zusammen:

"In den Jahren 1921-1933 fand ich die Professorenschaft, wie ich sie gesellschaftlich, in Sprechzimmern, Senatssitzungen und anderswie kennen lernte, mit wenigen Ausnahmen durchaus mit dem damals üblichen Kampf gegen 'Versailles' beschäftigt und gegenüber der armen Weimarer Republik - weit entfernt davon, daß man ihr auch nur eine faire Chance gegeben hätte - in einer Haltung,

die ich auch heute nur mit dem Worte Sabotage bezeichnen kann. Sie hat dem politischen Unsinn, dem sich breite Schichten der damaligen Studentschaft ohnehin hingaben, nicht nur keinen Widerstand geleistet, sondern ein väterliches Wohlwollen und teilweise direkte Förderung entgegengebracht."

"Und Sie haben dann weiter gesehen, was 1933 geschah: Wie die ganze akademische Herrlichkeit dieser Professoren mitsamt ihrem Berufsethos vor dem hereinbrechenden klaren Unfug zusammenbrach, wie ein Kartenhaus, wie sie in den verschiedensten Abstufungen, aber - immer mit einigen wenigen ehrenvollen Ausnahmen! - einmütig sich umstellten und einstellten, laut oder leise mitzutönen begannen mit dem damals guten Ton, was für Purzelbäume man da schlagen sah, was für Deutungen und Umdeutungen, Anpassungen und Gleichschaltungen Ihre 'weltfremden Idealisten' damals auf einmal für nötig und möglich hielten. Ich konnte es den Leuten nicht einmal besonders übelnehmen, weil ich diese Katastrophe des Geistes immer für die klare Folge des 'deutschnationalen' Unwesens gehalten hatte, von dem man 1918 nicht hatte Abschied nehmen wollen, dem man sich in der Zwischenzeit vielmehr erst recht hingeeben hatte."

"Ich will der bewußten Mehrheit der deutschen Professoren gerne und in aller Aufrichtigkeit erklären, daß ich sie *in globo* für hochanständig halte, muß aber hinzufügen, daß ich sie eben darum für um so gefährlicher halte, weil sie zwar nie echt nationalsozialistisch war, endlich und zuletzt sogar zum Widerstand (oder doch zum Grolle) gegen HITLER übergegangen ist - im Grunde aber: in dem Grunde, aus dem das nationalsozialistische Übel hervorgegangen ist, nichts gelernt und nichts vergessen hat und mit höchster Anständigkeit auch die höchste Rückständigkeit zu verbinden weiß."

VON HOLST stellt in seiner Erwiderung die idealistische und zugleich unpolitische Haltung der ihrer Wissenschaft hingegebenen Naturwissenschaftler dar:

"Sie fragen, wo ich um 33 meine Augen hatte? Ich kann es Ihnen genau sagen: Ich hatte sie - und meine meisten Lehrer und Freunde ebenfalls - in der wissenschaftlichen Arbeit. Das war in der Tat, so glaube ich heute, meine und unsere Schuld: Nicht 'Anpassungen' und 'Purzelbäume' (obschon es solche gewiß auch gab), sondern Abkehr und mangelndes Interesse, das sich dann langsam zu passiver Resistenz versteifte." "Lassen Sie mich...Ihnen versichern, daß ich genau wie Sie überzeugt bin, daß bei uns Verschiedenes anders werden müßte. Der Typ, den Sie meinen, der nationalegoistische Chauvinist, erscheint auch mir verdammenswert. Und schuldig sind, so glaube ich heute, auch die, welche ihm nicht angehören und von Ihnen vielleicht sogar als rühmliche Ausnahme betrachtet werden: Die Unpolitischen, die, wie ich selbst, abseits standen, aber doch nicht verhindern konnten, daß ihr wissenschaftliches Tun den Machthabern indirekt Kräfte zuführte. Ich denke hier vor allem an mein Gebiet, Naturwissenschaft und Technik".

"Diesen unseren Anteil an der Gesamtschuld, der darin besteht, daß wir nur für die Wissenschaft um ihrer selbst willen Verantwortung übernehmen wollten, statt wie ein guter Handwerker auch über die Verwendung unserer Erzeugnisse zu wachen und über die Hände, die sie gebrauchen sollen, nimmt uns keiner ab. Sie wird dadurch nicht geringer, daß die deutschen Wissenschaftler sich nicht unter den kollektiv Angeklagten befinden - was ohne Zweifel der Fall sein würde, wenn wir selbst die verheerendste Waffe dieses Krieges erfunden hätten! Der Satz, daß die Wissenschaft, als Erzeugerin der Machtmittel, eine Hauptschuldige dieses Krieges sei, enthält einen wahren Kern. Für dieses Mal hat sie versagt, für die Zukunft aber gibt es, scheint mir, nur den einen Ausweg, daß die Wissenschaft in der Politik sich eine starke Stimme verschafft."

Abschließend nannte VON HOLST "Tatsachen", die eher Postulaten gleichkommen:

"Freilich sei zugegeben: daß die Wissenschaftler die von ihr zu übernehmende Verantwortung nicht eines Tages mißbrauchen, dafür gibt es keine sichere Garantie. Doch sprechen drei Tatsachen dafür, daß ihre Auslese eine günstige Prognose erlaubt:

- (1) Der echte Naturforscher hat, wo überhaupt, so nur ganz sublimierte Machtgelüste, er will nicht Menschen, sondern höchstens Naturgesetze geistig beherrschen. Darum widerstrebt ihm auch im Grunde jedes politische Tun.
- (2) Er ist kein Dogmatiker, sondern ein Mann kritisch-besonnenen Abwägens...
- (3) Er hat sein Leben nicht auf reichen materiellen Gewinn und nicht auf öffentliches Ansehen eingestellt...

Diese drei positiven Momente sind im allgemeinen gegeben, wenn man den Durchschnitt der Wissenschaftler betrachtet. Das vierte und wichtigste: das Durchdrungensein von dem Eigenwert jeder menschlichen Person und jedes völkischen (nationalen) Charakters, gehört nicht notwendig zum Naturforschertypus. Es ist eine menschliche Grundeinstellung, logisch nicht ableitbar, die man *a priori* hat oder auch nicht hat. Sie muß dazu kommen, und unsere ganze Zukunft hängt davon ab, ob die Verantwortlichen, denen die Macht gegeben ist, sie besitzen oder nicht."

Doch BARTH blieb gegenüber VON HOLSTS Idealismus unerschüttert. In seinem abschließenden Brief erläuterte er seine Position nochmals:

"Meine Antwort bestand darin, daß ich auf Einiges hingewiesen habe, was ich für Tatsachen halte. Ihre Entgegnung stellt diese Tatsachen nicht in Abrede; sie versucht aber, sie zu deuten. Ich fürchte, daß wir damit nicht weiterkommen, denn gerade auf die 'jeweiligen Motive' kommt in der zwischen uns verhandelten Frage nicht das Geringste an, sondern alles schlicht

darauf, wie der Lehrkörper der deutschen Universität in seiner repräsentativen Mehrheit tatsächlich gestanden hat, steht und stehen wird. Und in dieser für meinen Verstand entscheidenden Hinsicht haben Sie mir keine beruhigende Erklärung gegeben. Denn eben das war es doch schon 1933, daß man den Nationalsozialismus an den deutschen Universitäten so kunstvoll, tief Sinnig und idealistisch zu deuten wußte und dann gerade mit Hilfe all der vortrefflichen Deutungen tatsächlich gefördert hat. ...Sagen Sie mir auf den Kopf zu..., daß Ähnliches...in Zukunft nicht zu erwarten sei: das ist es, was ich wissen möchte, bevor ich meine angefochtenen Sätze zurückziehen könnte."

Im Dezember 1947 brachte die GÜZ einen langen Auszug aus der deutschen Übersetzung des Berichts einer Delegation der *British Association of University Teachers* von einem Besuch der Universitäten in der britischen Zone im Januar 1947. Dies war der kritischste Bericht über deutsche Universitäten bis in die sechziger Jahre. WALTER HALLSTEIN, Jurist und zeitweilig Rektor der Universität Frankfurt (1951-1957 Staatssekretär im Auswärtigen Amt), diskutierte ihn bald darauf ausführlich teils zustimmend, teils voller Einwände in der GÜZ. Im übrigen verfiel der Bericht nach meiner Beobachtung der Ablehnung und blieb wenig beachtet.

5. Meine Beurteilung der Situation der Universität Göttingen im Sommersemester 1948

Am 7. Mai 1948 schrieb ich über das "Vorlesungsverzeichnis 1948" und faßte darin die aus der speziellen Situation der Universität, aber auch die aus der allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Lage sich ergebenden Nöte und Desiderate zusammen:

"'Universitas?' war der Leitartikel der GÜZ vom 15. November 1946 betitelt. Er behandelte die Unzulänglichkeit des Göttinger Vorlesungsprogramms für das damalige Wintersemester 1946/47, indem er folgende Mängel feststellte:

- '1. Für die Förderung der Allgemeinbildung sind die öffentlichen Vorlesungen unzureichend.
2. Für die fachliche Ausbildung - vor allem der Geisteswissenschaftler - fallen einzelne Gebiete wegen Verwaisung der Lehrstühle weitgehend aus.
3. Die Aneignung allgemeiner, fachlicher und politischer Bildung leidet unter dem Mangel an Auslandskunde und unter der Scheu vor Behandlung politischer oder geistig aktueller Probleme seitens vieler akademischer Lehrer.'

Dieser Aufsatz könnte mit noch größerem Recht Wort für Wort auch in Anknüpfung an das Vorlesungsverzeichnis für das soeben begonnene Semester

geschrieben sein. Außer der vorgesehenen politisch-historischen Vorlesungsreihe, für die allerdings noch keine Redner und Termine bekannt sind, sind die öffentlichen Vorlesungen offensichtlich nicht nach einem pädagogisch durchdachten und kollegial besprochenen Plan, sondern nach der Zufälligkeit der individuellen Ankündigungen der Professoren zusammengestellt. Daher werden dort nur ganz wenige wirklich allgemein interessierende Themen, darunter zwei von politischem Interesse ('Das Revolutionsjahr 1848 in Europa' und 'Geographie weltpolitisch wichtiger Gebiete') aufgeführt. Ergänzend muß erwähnt werden, daß inzwischen noch ein Gast aus USA mit Vorlesungen über MARX und über die Krise der modernen Gesellschaft hinzugekommen ist.⁶

In den Fachvorlesungen ist Professor N.N. nach wie vor der meistbeschäftigte Lehrer, bedrückend ist besonders, daß er großenteils noch die gleichen Fächer vertritt wie im Wintersemester 1946/47. Von insgesamt 94 ordentlichen Lehrstühlen sind, soweit sich die Berufungsverhandlungen übersehen lassen, 20 gar nicht oder nur vertretungsweise besetzt. Besonders schlimm ist die Lage in der Wirtschaftswissenschaft, wo von vier vorhandenen Ordinariaten drei nicht besetzt sind. In der forstlichen Fakultät bestehen vier Lücken bei acht Stellen. Die Germanisten suchen noch immer nach zwei Ordinarien, die Altphilologen und Völkerkundler nach je einem. Und so fort ...

Wo Zeitnähe der Themen bei den Fachvorlesungen erwartet werden kann, sieht man sich ebenso enttäuscht, wie bei den öffentlichen Vorlesungen. Nur ganz wenige Ankündigungen, wie etwa zwei für die neueste Geschichte und eine des neuen englischen Lektors deuten ausdrücklich auf die Gegenwart hin. Das neunzehnte Jahrhundert wird dagegen von den Philologen ungleich stärker behandelt. USA und UdSSR fallen völlig aus. Und so fort ...

Die planfreie und von den Zeitereignissen kaum berührte akademische Lehrfreiheit, die aus dem Göttinger Vorlesungsverzeichnis spricht, wird, wie ein flüchtiger Blick in andere Vorlesungsverzeichnisse lehrt, in diesem Ausmaß nur teilweise von anderen deutschen Universitäten erreicht. Insbesondere kann man den ostdeutschen Universitäten diesen Vorwurf nicht machen, mag man auch sonst manches gegen ihren Lehrplan einzuwenden haben. Trotzdem sind die Göttinger Vorlesungsverzeichnisse der letzten Semester ein besonders deutliches Zeichen, daß unsere Universitäten im allgemeinen nicht nur einfach an Personalmangel, Organisationsfehlern, Abgeschnittenheit vom Ausland und an materieller Not leiden. Nein, es fehlt das Eingeständnis der Erschütterung durch den inneren und äußeren Zusammenbruch, der alles, was seit etwa 150 Jahren als Ziel menschlichen Lebens galt, in Frage stellt. Es fehlt die Besinnung, welches Bildungsideal überhaupt gültig sein soll. Es fehlt den Universitäten der Sinn für ihre Ganzheit, sie sind innerlich und zum Teil auch organisatorisch in Fakultäten und Lehrstühle zerfallen. Es fehlt damit den Universitäten die Empfindung für die Funktionen, die sie in der Öffentlichkeit durch Auswahl des Lehrstoffes zu erfüllen haben. Es fehlt ihnen in vieler Beziehung das Verantwortungsbewußtsein für die überfachliche Ausbildung der künftigen Pfarrer, Richter, Ärzte,

Lehrer und so weiter. Es fehlen schließlich im allgemeinen Gremien von Professoren und Dozenten, die nicht so sehr die organisatorische, als die innere Erneuerung ihrer Hochschulen gemeinsam in die Hand nehmen."

Als gewissenhafter Chronist muß ich hierzu ergänzen, daß der Nachfolger von REIN als Rektor, der Jurist LUDWIG RAISER - Freund, häufiger Autor in der GUZ und ab 1949 für kurze Zeit Sprecher des Redaktionsausschusses, später unter anderem Gründungsvorsitzender des Wissenschaftsrats - diese Kritik abwehrte (GUZ vom 28.5.1948). Er verwies auf die Schwierigkeiten der Universitätspolitik, die zu ermessen das Vorlesungsverzeichnis nicht genüge. Doch er schloß mit den Sätzen:

"Aber wir dürfen nicht verschweigen, daß hier, im Fehlen des verbindenden Sinnes, an der Wurzel also, die schwächste Stelle der Universität ist. Die Unsicherheit über das Bildungsideal ist nur eine ihrer Folgen. Freilich trifft diese Krise nicht nur Göttingen und nicht nur die Universitäten, sondern unsere gesamte Kultur. Wissenschaftliche Erkenntnis allein vermag sie auch nicht zu überwinden. Die Kraft zu neuer Sinngebung muß aus tieferen Quellen kommen. Gelingt es, sie nach der langen seelischen Dürre wieder zu öffnen, so wird auch die Wissenschaft im Ganzen ihr Ziel wiedergewinnen und eine neue Rangfolge der Wichtigkeit die Beliebigkeit des Fragens und der Stoffwahl verdrängen."

Glücklicherweise läßt sich berichten, daß im Sommersemester 1949 der Philosoph und Soziologe HELMUTH PLESSNER, Emigrant in den Niederlanden, erregende Gastvorlesungen in der Art eines *Studium generale* hielt. Sie gipfelten in zwei Stunden: die eine über den Kalten Krieg, die andere über die Friedenschance (Nr. 17 und 18 im 4. Jahrgang der DUZ). Die Aktualität der Themen und die souveräne Beherrschung des Stoffes faszinierten seine Hörer. In seiner urbanen Weltläufigkeit war PLESSNER eine ungewöhnliche Gestalt. Später - 1951 - folgte er einem Ruf nach Göttingen. Aus England zurückgekehrt, wurde ich bei ihm Assistent.

6. Persönliche Begegnungen

Die Universitäts-Zeitung war in jenen Jahren Schwerpunkt unseres Lebens in Göttingen, aber sie machte nicht das Ganze aus. Wir fanden viele Freunde und anregende Kollegen; wir fühlten uns persönlich nicht unwohl in dem kleinstädtischen Ambiente und der schönen Umgebung. Der schwiegeelterliche Garten erleichterte uns das tägliche Leben. Wir hatten häufig Freunde aus der GUZ bei uns am Tisch. Lehrtätigkeit in der Volkshochschule und in den Vorkursen zur Immatrikulation für "Notabiturienten" kam der Haushaltskasse zugute. Mit eingesessenen Spießbürgern kamen wir nur punktuell in Kontakt, wir begegneten lebensstüchtigen Flüchtlingen aus dem Osten Deutsch-

lands und machten einen Bogen um verbohnte Nationalisten. In national-konservative Universitätskreise kamen wir kaum hinein. An ehemaligen Nationalsozialisten hatten wir kein Interesse.

Ein wenig Aktivität hatte sich schon 1946 in Göttingen geregt. Es bildete sich ein lockerer "Arbeitskreis für neue deutsche Politik". Der Pädagoge Professor ERICH WENIGER war wohl meist Gastgeber. Die Gespräche mögen gelegentlich anregend gewesen sein, führten aber zu nichts; zu schwierig war es, über den eigenen Zaun zu springen. Den ganz überwiegend außerhalb der Universitätskreise sich bildenden politischen Parteien hielt man sich fern. Ich hatte versucht mitzumachen, zog mich aber enttäuscht zurück; der Kreis schloß wohl insgesamt bald ein. Ähnlich erging es anderen Diskussionszirkeln, so beispielsweise bei der aufgeschlossenen EHRENGARD SCHRAMM, geb. VON THADDEN-TRIEGLAFF, der Frau des Historikers Professors PERCY ERNST SCHRAMM, der noch lange Zeit seine Offiziersmütze sichtbar an der häuslichen Garderobe hängen ließ. Der Ordinarius für Systematische Theologie FRIEDRICH GOGARTEN - leider ein intellektueller Wegbereiter des Führertums in seiner Schrift "Wider die Ächtung der Autorität" (1930), die ich bereits vor 1933 in einer philosophischen Arbeitsgemeinschaft meiner Schule kritisch diskutiert hatte - hielt häufig die Sonntagspredigt in der Universitätskirche, stets lange, schwer verständliche Kollegs!

Andere Begegnungen und Beobachtungen haften mir noch deutlicher im Gedächtnis: Zu Pfingsten 1946 hatte ich mit Angehörigen der Evangelischen Studentengemeinde an einem Treffen in Basel teilnehmen können. Es war eine abenteuerliche Bahnreise. An der Grenze zwischen der amerikanischen und britischen Besatzungszone mußte man die Züge wechseln. Der Historiker Professor HERMANN HEIMPEL erkannte mich und holte mich zu sich ins Abteil. Er erkundigte sich nach dem Geschick meines Vaters, gleichfalls Historiker, der noch im August 1939 hatte emigrieren können und am 6. November 1940 bei einem deutschen Luftangriff auf London ums Leben gekommen war. HEIMPEL konnte sich nicht genug tun mit teilnehmenden Worten. Leider erfuhr ich bald danach von einem peinlichen Vorfall. HEIMPEL hatte es zur NS-Zeit abgelehnt, auf Reisen weiterhin in einer bestimmten Pension in München zu nächtigen, nachdem er erfahren hatte, daß die Inhaberin "Mischling" wie ich sei. Später, in den fünfziger Jahren, hat er nie mehr auf diese erste Begegnung Bezug genommen. Er war prominent geworden, ich hochschulkritischer Assistent. So war ich für ihn Luft. Ich könnte die Reihe derartiger Begegnungen verlängern.

ERNST WOLF und KLAUS ZIEGLER, beide SPD-Mitglieder vermittelten, daß ich im Juli 1947 zu einem vertraulichen Treffen von 35 Personen in Detmold mitgenommen wurde, zu dem namens des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland der Religionspädagoge OSKAR HAMMELSBECK eingeladen hatte.⁷

Zu den hier hervorzuhebenden Teilnehmern seien einige biographische Angaben mitgeteilt:

- HEINRICH ALBERTZ (35 J.), SPD, niedersächsischer Flüchtlingspfarrer;
ADOLF GRIMME (58 J.), SPD, niedersächsischer Kultusminister;
OSKAR HAMMELSBECK (48 J.), Direktor der Pädagogischen Akademie und
Professor an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal;
HEINRICH HELD (50 J.), CDU, Oberkirchenrat der Ev. Kirche im Rheinland,
Mitglied des Rates der EKD;
HANS JOACHIM IWAND (48 J.), Professor für Systematische Theologie an der
Universität Göttingen;
HANNS LILJE (48 J.), Landesbischof der Ev.-Lutherischen Kirche Hannover,
Mitglied des Rates der EKD;
LUDWIG METZGER (44 J.), SPD, Oberbürgermeister von Darmstadt, religiöser
Sozialist;
MARTIN NIEMÖLLER (55 J.), Leiter des Kirchlichen Außenamts, stellver-
tretender Vorsitzender des Rates der EKD; U-Boot-Kommandant im
Ersten Weltkrieg, Pfarrer, einer der Gründer der Bekennenden Kirche,
von 1937 bis 1945 in KZ-Haft;
KURT SCHUMACHER (52 J.), Dr. rer. pol., Vorsitzender der SPD; im Ersten
Weltkrieg schwer kriegsbeschädigt; von 1933 bis 1945 mit kurzer Unter-
brechung 1943 in KZ-Haft.

MARTIN NIEMÖLLER und KURT SCHUMACHER begegneten sich erstmals. Es war ein spannender Tag: Beider KZ-Erfahrung befähigte die Feuerköpfe, wenn auch zunächst skeptisch so doch durchwegs offen, miteinander zu reden. Beide waren sie national gesonnen, doch der eine noch mit konservativem Hintergrund, der andere sozialdemokratisch und antiklerikal. Voreingenommenheiten wurden abgebaut, in der Erörterung der aktuellen politischen Sorgen verstanden sie sich mehr und mehr. Die anderen Gesprächsteilnehmer - zumeist Kirchen- und SPD-Prominenz - waren Statisten oder höchstens Katalysatoren. Eine höchst erregende Begegnung, über die nach meiner Erinnerung ausdrücklich kein Protokoll geschrieben werden sollte. Ich habe leider versäumt, wenigstens für mich eine Aufzeichnung zu machen.

Auf das unermüdliche Bemühen von ILSE FRIEDEBERG, einer jungen deutsch-jüdischen Emigrantin, bildete sich 1947 eine *German-British Christian Fellowship*, die in England an "Wistow-Hall" ihren Rückhalt hatte, einer rudimentären Art protestantischen College für Ausbildung von Gemeindeförderinnen deutsch-jüdischer Herkunft und für ökumenische Treffen. Zum Ende des Sommers organisierte Frau FRIEDEBERG in Verbindung mit christlichen Gemeinden eine sechswöchige Reise einer kleinen Gruppe durch England, zu der auch ich eingeladen war. Die Offenheit und Gastfreiheit, die wir allerorts trafen, waren umwerfend. Professor GERHARD LEIBHOLZ, damals noch Emigrant in Oxford, bald nach seiner Rückberufung nach Göttingen Richter am Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe, nahm mich mit in ein relativ annehmbares deutsches Kriegsgefangenenlager im Park des Gutes

WILTON PARK. Das Gutshaus diente Kursen freimütiger *reeducation*. LEIBHOLZ hielt dort Vorlesungen; ich hatte den Eindruck einer - den Umständen nach - guten Atmosphäre. Deutsche Kriegsgefangene arbeiteten auch auf Bauernhöfen. Ich war bei einem Besuch beeindruckt von der Hilfe (Nahrung, Kleidung), die eine Bäuerin "ihrem Gefangenen" und seiner Familie in Deutschland zukommen ließ. Auf meine Anerkennung war ihre Antwort: *"It is not right, that the government still keeps these people in camps. The war is over. I have to do something."* Persönlich hatte ich Gelegenheit, den bedeutenden Historiker GEORGE PEABODY GOOCH, der meinem Vater den Aufenthalt in England ermöglicht hatte, ferner alte deutsche Freunde meines Vaters und auch sein Grab zu besuchen. Englische Freunde hatten seinerzeit für die Bestattung gesorgt. GOOCH hatte ich für einen Beitrag in der GUZ vom 5.12.1947 über "Ursprünge des Hitlerismus" gewinnen können.

Göttingen zeigte sein traditionelles Gesicht erst wieder ganz, als ab 1949 in der Restauration alle Scheu fallengelassen werden konnte und alte Sitten und Ordnungen fröhliche Urständ feierten. Damit ließ sich zugleich, um das mindeste zu sagen, über jenes Unbehagen hinwegkommen, das viele Menschen, zumal Akademiker, in den ersten Nachkriegsjahren nicht nur aus Sorgen um das tägliche Brot empfanden. Im Gegenteil, diese Sorgen hatten es ihnen gestattet, bohrende Fragen nach dem eigenen Verhalten und das Bemühen um schönfärberische Entschuldigungen möglichst zu verdrängen.

Die akademische Geschichte der unmittelbaren Nachkriegsjahre hat bisher in zahlreichen Dokumenten, einer Anzahl Aufsätzen und einigen Büchern ihren Niederschlag gefunden, wie das Quellen- und Literaturverzeichnis in dem verdienstvollen Buch von W. KRÖNIG und K.-D. MÜLLER "Nachkriegssemester - Studium in Kriegs- und Nachkriegszeit" in Göttingen zeigt (Stuttgart 1990). Hervorzuheben sind die aufschlußreichen fächerspezifischen Studien der unmittelbar vorausgegangenen Zeit von H. BEKER, H.-J. DAHMS und C. WEGELER.⁸ Was mir generell zu fehlen scheint, ist eine eingehendere Analyse der Mentalität der Menschen, die 1945 Krieg und Nationalsozialismus überlebt hatten und nun unausweichlich mit den materiellen und psychischen Nöten der damaligen "Wende" fertig werden mußten. Es ist viel geschrieben worden zu Schweigen und Verdrängung seitens der Deutschen hinsichtlich ihrer Einstellung und ihres Verhaltens bis 1945, dagegen kaum etwas über ganz ähnliche Phänomene während der Jahre bis zur Gründung der Bundesrepublik. Moralisches Vogel-Strauß-Verhalten bedeutet hier auch Schuld.

7. Moralisch-politisches Fazit

Aber da war doch ehrliches Fragen?! Und da war eine unabhängige Halbmonatsschrift von beträchtlichem Umfang mit einem großen Kreis teils prominenter Autoren und für damalige Verhältnisse hoher, jeweils aus-

verkaufter Auflage und ziemlich weiter Verbreitung. Daß unter den neuen politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen ab 1949 die Auflage rasch sank, ist zu verstehen. Ungeachtet des Bemühens, den überregionalen Charakter der Zeitung auch nach außen durch Änderung des Namens in "Deutsche Universitäts-Zeitung" im Herbst 1949 zu verdeutlichen, kostete es große Mühe, sie weiterzuführen. Doch daß die frühen Jahrgänge ganz in Vergessenheit geraten sind, hängt wahrscheinlich nicht nur mit der Kurzlebigkeit unserer Zeit, sondern auch mit dem allgemeinen Vergessen und Verdrängen belastender Erinnerungen aus der frühen Nachkriegszeit zusammen.

Nur so vermag ich zu erklären, daß mir seit Anfang der fünfziger Jahre keine ernstzunehmende Würdigung der GUZ bekannt geworden ist. KRÖNIG und MÜLLER haben zwar die GUZ/DUZ unzählige Male genutzt. Doch - nach ihren Worten (S.19) - "war...zu bedenken, daß auch die zeitgenössischen Quellen nicht frei von Schiefen und Einseitigkeiten sind. Wurde eine so munter sprudelnde Quelle wie die Göttinger-Universitäts-Zeitung nicht von einer kleinen wechselnden Zahl von Personen - oder darf man sagen Clique? - geschrieben und herausgegeben, die zweifellos sich aus der winzigen Minderheit der politisch Interessierten rekrutierte, und die somit durchaus nicht repräsentativ für die damalige Gesamtstudentenschaft war? Und dürfen wir vergessen, daß bis Ende 1947 alles zu Druckende einer zwar im ganzen wohlwollenden Zensur unterlag?" In ihrer knappen "Würdigung" sind die Verfasser auf eine kurze, nachweislich im wesentlichen falsche Darstellung von Professor WILHELM TREUE, eines Historikers mit brauner Vergangenheit hereingefallen, der Ende 1949 Mitglied des Redaktionsausschusses war und unter peinlichen Umständen aus dem Redaktionskreis bald wieder hatte ausscheiden müssen. Von der Bedeutung, die die Zeitung seinerzeit unbestritten hatte, wird nichts geschrieben. Ich bin befriedigt, daß mir dieser Bericht Gelegenheit zu einem ganz persönlichen Nachruf auf die frühen Jahrgänge gibt!

Die Zeitung konnte und sollte mir nicht zum Dauerberuf werden. Ich zielte inzwischen auf eine Universitätstätigkeit. Dazu galt es zu promovieren; die Zeitung hatte mir dafür nicht die nötige Muße gelassen. Dank des erwähnten *Fellowship* für mich und dank einer Anstellung meiner Frau als *domestic help* konnten wir im September 1949 mitsamt unserem kleinen Erstgeborenen zu neuen Ufern in England aufbrechen. Wir tauchten dort in eine andere Lebenswelt ein. Die Arbeit an der Dissertation "Stahl und Staat - eine wirtschaftssoziologische Untersuchung zum britischen Nationalisierungsexperiment" (Stuttgart 1956) gab Gelegenheit zu gründlichem Kennenlernen unseres Gastlandes und seiner Sprache. Wir gewannen kritische Distanz zu Deutschland. Sie ist uns lebenslang geblieben.

Anmerkungen

- 1 "Reichsbürgergesetz" und "Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre" vom Deutschen Reichstag am 15. September 1935 in Nürnberg beim Reichsparteitag der NSDAP beschlossen.
- 2 "Mene, Mene, Thekel, Upharsin. Und dies ist die Deutung der Worte: Mene, Gott hat dein Königtum gezählt und es preisgegeben. Thekel, du bist auf der Waage gewogen und zu leicht erfunden worden. Pheres, dein Reich ist zerteilt und den Medern und Persern gegeben worden." (Daniel 5, 26-28)
- 3 Jetzt wiederabgedruckt in: W. KRÖNIG/ K.-D. MÜLLER: Nachkriegssemester - Studium in Kriegs- und Nachkriegszeit. Stuttgart 1990.
- 4 Vgl. hierzu die Auswertung der GUZ von LOTHAR KRAPPMANN: Die Studentenschaft in der Auseinandersetzung um die Universität im Dritten Reich. In: Freie Universität (Hrsg.): Universitätstage 1966 - Nationalsozialismus und die deutsche Universität. Berlin 1966, S. 156-173.
- 5 Zur Person: G. v. MEDEM: AXEL VON DEM BUSSCHE. Mainz 1994.
- 6 Professor EDUARD HEIMANN von der *New School for Social Research* in New York, Autor eines Beitrags "Zwei Vaterländer" in der GUZ vom 23.4.1948.
- 7 Zum Detmolder "Gespräch über politische und kirchliche Fragen" vgl. M. MÖLLER: Evangelische Kirche und Sozialdemokratische Partei in den Jahren 1945-1950. Göttingen 1984, S. 141ff. - H. LUDWIG: Die Entstehung des Darmstädter Wortes. In: Beiheft 8/9 zum 38. Jg. der "Jungen Kirche", S. 18ff.
- 8 Dies. (Hrsg.): Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus - Das verdrängte Kapitel ihrer 250jährigen Geschichte. München 1987.

Anschrift des Autors:

Prof. em. Dr. Dietrich Goldschmidt
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Lentzeallee 94, 14195 Berlin

II. Erziehung im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit

Reflexionen über Erziehung und Lebenslauf in Autobiographien des Hochmittelalters¹

1. Lebenslauf- und Autobiographie-Forschung zur Vor-Moderne?

Das Hochmittelalter (11. und 12. Jahrhundert) brachte pädagogischen Problemen großes Interesse entgegen und hinterließ uns Reflexionen über Sozialisation und Erziehung. Grundlage dieses reflexiven Umgangs mit Erziehung war einerseits die von den (Mönchs-)Theologen entwickelte Technik der scholastischen Disputation, andererseits die Hinwendung der Mystiker zum "inneren" Menschen (BAYER 1976, S. 136f.). Das Menschenbild dieser beiden Richtungen des Denkens und Empfindens setzte neue und folgenreiche Akzente, die die abendländische Geistes- und Kulturgeschichte bis in die Moderne prägen sollten. Diese Reflexionen über Lebensläufe und Erziehung gilt es stärker als bisher für die Historische Sozialisationsforschung² fruchtbar zu machen und sie dem Verdikt des "finsternen Mittelalters"³ zu entreißen.

Insbesondere Autobiographien enthalten Reflexionen über Erziehung und Bildung und vermitteln einen Eindruck von der mittelalterlichen *forma vivendi*⁴, die - differenziert nach sozialer Gruppenzugehörigkeit - durch alltägliches Verhalten sowie ethische Normen und Werte gekennzeichnet ist und in der sich Erwartungshaltungen und Konventionen der Gesellschaft bzw. einzelner gesellschaftlicher Stände spiegeln.

Da die moderne Lebenslaufforschung mündlich oder schriftlich überlieferte Biographien als eine der Hauptquellen für die Geschichte von Erziehungs- und Bildungskonzepten betrachtet, muß eingangs darauf hingewiesen werden, daß die literarischen Gattungen "Biographie" und "Autobiographie" einem historischen Wandlungsprozeß unterlagen und sich folglich für die Betrachtung der "mittleren Epoche" eine andere Quellenlage ergibt als für die Moderne. Während sich mittelalterliche Autobiographien in der Regel darum bemühten, den Lebenslauf eines Individuums aus subjektiver Sicht zu beschreiben, konstruierten Biographien einen idealtypischen Lebenslauf, der den Zeitgenossen als Vorbild dienen und zur *imitatio vitae* anregen sollte. Die Gattung "Biographie" war im Mittelalter aufs engste verbunden mit der Hagiographie, ja ist im Grunde genommen von dieser nicht zu trennen⁵, und erfordert daher eine entsprechende quellenkritische Interpretation. Für lebenslaufgeschichtliche Fragen ist sie weniger ergiebig, weil wir in ihr oft mehr über den Autor, seinen Auftraggeber, das Publikum und die zeitgenössischen

Heiligen-Vorstellungen erfahren als über den beschriebenen Menschen (HEINZELMANN 1973, S. 29).

Während die mittelalterliche Biographik Fragen der Erziehungswissenschaftler nach individueller Lebensgestaltung und Reflexion eines Lebenslaufs also kaum beantworten kann, wird die Gattung der Autobiographie diesem Interesse eher gerecht.⁶ Die Bezeichnung "Autobiographie" bzw. "Selbstbiographie" ist zwar erst seit dem 18. Jahrhundert für literarische Werke im Gebrauch, in denen ein Autor seinen Lebenszusammenhang erklärt, die Wechselwirkung zwischen Ich und Außenwelt sowie die Entwicklung seiner Persönlichkeit beschreibt und seine individuellen Erfahrungen rückblickend bewertet.⁷ Dies bedeutet aber nicht, daß es diese literarische Gattung nicht bereits in der Vor-Moderne gegeben hat. Für das hohe Mittelalter zählen RATHER VON VERONA (um 890-974), OTLOH VON S. EMMERAM (um 1010 -um 1070), GUIBERT VON NOGENT (1055? - um 1125), PETER ABAELARD (1079-1142), MARKWARD VON FULDA (1150-1165), SUGER VON ST. DENIS (um 1080-1151) und GIRALDUS CAMBRENSIS (1147-1223) zu ihren wichtigsten Vertretern.⁸ Sie alle schrieben Autobiographien in lateinischer Sprache, deutschsprachige Texte dieser Art sind vor dem 13. Jahrhundert nicht überliefert.

2. Zwei Autobiographien aus dem Hochmittelalter

Autobiographien zweier hochmittelalterlicher Mönche mögen im weiteren als Beispiel für die Reflexion der eigenen Lebensgeschichte und von Erziehung im allgemeinen dienen. Anstatt die biographischen Daten dieser beiden Personen⁹ aufzulisten, beschränke ich mich darauf, Gemeinsamkeiten ihrer Entwicklung nachzuzeichnen und somit den Vergleichsrahmen abzustecken.

OTLOH und GUIBERT waren adeliger Abstammung. Der eine wurde im Jahre 1010 in Bayern, der andere vermutlich 1055¹⁰ in Nordfrankreich geboren. Einem Knaben von nieder- oder hochadeliger Geburt standen im Hochmittelalter prinzipiell drei Karrierewege offen: er konnte Ritter, Kleriker oder Mönch werden. Von einem ritterlichen Krieger wurde erwartet, daß er eine Familie gründete und Macht und Besitz seines Geschlechts erhielt oder (besser noch) vermehrte. Aufgrund erbrechtlicher Beschränkungen stand aber nicht allen männlichen Nachkommen einer Familie die ritterliche Laufbahn offen, sondern nur dem Erstgeborenen.¹¹ Die nachgeborenen Söhne mußten sich in die Rolle eines Klerikers schicken, die körperlich Untauglichen schob man häufig ins Kloster ab.¹²

OTLOH und GUIBERT sollten nach dem Willen ihrer Eltern zunächst die Klerikeraufbahn einschlagen: GUIBERT aufgrund eines Gelübdes, das die Eltern bei seiner Geburt abgelegt hatten, bei OTLOH liegen die Gründe im dunkeln (SCHAUWECKER 1963, S. 7f.). Beide genossen eine umfassende

Schulbildung und sorgfältige Erziehung.¹³ OTLOH besuchte seit dem 6. oder 7. Lebensjahr die Klosterschule in Tegernsee. GUIBERT wurde, nachdem er bei seiner Mutter lesen gelernt hatte, im 4. Lebensjahr, am Festtag des Kirchenvaters GREGOR¹⁴, der Obhut eines Privatlehrers übergeben. Dieser sollte ihn ausdrücklich nicht nur in die lateinische Sprache und Literatur einführen¹⁵, sondern auch seinen Habitus, sein Auftreten, seine Verhaltensweisen trainieren.¹⁶

OTLOH wie GUIBERT sperrten sich in jungen Jahren gegen die elterlichen Karrierepläne.¹⁷ Sie gebärdeten sich wie weltliche Adelige, lebten keineswegs sexuell enthaltsam¹⁸ und schwelgten in Kleiderluxus.¹⁹ Dies gab GUIBERTS Lehrer wiederholt Anlaß zur Klage; selbst seine Mutter zweifelte, ob sie nicht das Gelübde brechen und ihren Sohn lieber dem ritterlichen Leben überlassen sollte.²⁰ Als der Lehrer den jungen Schüler wieder einmal geschlagen hatte, versprach die Mutter ihrem Sohn: "'Von nun an sollst du nimmermehr ein Kleriker werden und dich nicht länger strafen lassen müssen, um Latein zu lernen.'... Sie hatte mir nämlich versprochen, wenn ich Ritter werden wollte, würde sie mir, sobald ich das Alter dazu hätte, die Ausrüstung eines Kriegers und Waffen geben."²¹

Dennoch, OTLOH und GUIBERT waren von frühester Jugend an vom Klosterleben fasziniert, ungeachtet der Tatsache, daß es die völlige Abkehr von der Welt forderte. GUIBERT wurde von seinem Privatlehrer, der ihn zum Kleriker erziehen sollte, eher wie ein zukünftiger Mönch denn ein Geistlicher gehalten.²² Er durfte nicht mit anderen Kindern spielen, nicht außer Hauses essen, keine Geschenke annehmen. Für alles, was er tat, mußte er die Erlaubnis des Erziehers einholen. Der Unterricht fand auch an Sonn- und Feiertagen statt. Und OTLOH legte gegen den Willen und ohne das Wissen seiner Eltern noch während der Schulzeit das Gelübde ab, sich später ganz dem Klosterleben zu weihen. Die positiven Lernerfahrungen und die Bestätigung seiner intellektuellen Fähigkeiten führten vermutlich zu dieser Entscheidung (RÖCKELEIN 1986, S. 34-37).

Bei beiden Heranwachsenden führten äußere Einflüsse zur inneren Wende, zum Eintritt in die monastische Gemeinschaft. GUIBERT war beim Eintritt in das Kloster St.-Germer-en-Fly, wo er erneut der Obhut seines früheren Lehrers unterstellt werden sollte, von der Atmosphäre der klösterlichen Abgeschlossenheit und Kontemplation derart beeindruckt, daß er spontan die Kutte nahm. OTLOH wurde nach einem Streit mit einem Kleriker und aufgrund einer Krankheit²³, die einen tödlichen Ausgang zu nehmen drohte, zur Abkehr vom klerikal-weltlichen Leben bewegt.²⁴ Beide Mönche hingen in späteren Jahren der geistlichen Reformbewegung an: GUIBERT als Verehrer BRUNOS des Kartäusers und als Anhänger der Gregorianischen Reform, OTLOH als Freund des Emmeramer Mönchs und späteren Abtes WILHELM VON HIRSAU, des Propagandisten der cluniazensischen Bewegung in Deutschland.²⁵

2. Gelebtes und erinnertes Leben

Von den Gemeinsamkeiten in der äußeren Bestimmung und der inneren Entwicklung abgesehen, gibt es bei beiden Autoren ein lebensstrukturierendes Moment von vorrangiger Bedeutung: Visionen, Träume, wunderbare Erscheinungen, dämonische Verführungen manipulieren den Werdegang dieser Menschen von der Wiege bis zur Bahre. OTLOHS Visionsbuch zeichnet gewissermaßen die wichtigsten Stationen und Wendepunkte seiner Individuation nach. Noch deutlicher sind die Einschnitte in GUIBERTS Leben markiert, die durch die prophetischen Gesichte seiner Mutter und seines Lehrers, den beiden Leitfiguren seiner Kindheit und Jugend, angekündigt werden.²⁶

Auf dem Hintergrund des biographischen Gerüsts ist zunächst eine Reihe von Fragen zu klären, die das Verhältnis von Lebenswirklichkeit und erzähltem Leben aus der Sicht des "Objekts" betreffen. Wie stellen sich GUIBERT und OTLOH in ihrem autobiographischen Werk dar? Inwieweit stimmen die Selbstaussagen mit den Nachrichten von dritter Seite überein, wo widersprechen bzw. ergänzen sie sich? Erfassen die Selbstaussagen die Totalität des Lebens oder nur bestimmte Ausschnitte, und - falls letzteres zutrifft - nach welchen Kriterien selektieren die Autoren ihre Selbstdarstellung? Und die letzte Frage: Welche Funktion besitzen diese autobiographischen Mitteilungen für den Sozialisationsprozeß der beiden Mönche?

Selbstaussagen OTLOHS und GUIBERTS fanden nicht nur Eingang in ihre autobiographischen Werke: *"De vita sua"*. OTLOHS Selbstmitteilungen sind in mehrere seiner Arbeiten eingestreut, wenn auch der *"Libellus de temptationibus"*, das "Büchlein der Versuchungen", als sein autobiographisches Hauptwerk gelten darf (verfaßt um 1075?).²⁷ Weitere Informationen enthalten der *"Liber de cursu spirituali"*²⁸ (1068 oder später), die *"Doctrina spiritualis"*²⁹ (kurz nach 1032), der *"Dialogus de tribus quaestionibus"*³⁰ (1066?) und der *"Liber visionum"* (1062-1066). OTLOHS Plan, drei dieser Bücher - die *Doctrina*, das Visionsbuch und den Dialog - zu einer Trilogie zu vereinen und damit in einem irdischen Abbild der göttlichen Trinität³¹ den eigenen stufenweisen Aufstieg zur Gotteserkenntnis nachzuzeichnen, konnte nicht mehr verwirklicht werden. Im Visionsbuch vermischt sich eigene Lebenserfahrung mit der anderer Individuen, die OTLOH persönlich oder nur vom Hörensagen kannte, und mit standardisierten, typisierten Visionsberichten. Individuelle und kollektive Erlebnismuster durchdringen sich, werden mit Topoi und Zitaten aus dem "Buch der Bücher", der Bibel, angereichert.

OTLOH streut die Reflexionen über das eigene Leben in die unterschiedlichsten literarischen Gattungen ein, in didaktische, moralische und visionäre Werke, in Prosa und in gereimte Texte. Erst gegen Ende seines Lebens bündelt er die verstreuten Aufzeichnungen und interpretiert sie aus der Distanz des Alters. In dieser späten Version schildert er die Erlebnisse

teilweise ausführlicher als in den frühen metrischen Fassungen und durchtränkt sie mit moralisch-theologischen Exkursen. Sein Werk ist in struktureller Hinsicht ein typisches Beispiel mittelalterlicher Autobiographik, die nicht nur als geschlossene Form auftritt, sondern auch in andere Literaturgattungen hineingetragen wurde, so daß die moderne Literaturwissenschaft zwischen "beiläufigen Selbstzeugnissen" und "eigentlichen autobiographischen Selbstzeugnissen" unterscheidet.³² Autobiographische Aufzeichnungen wurden im Mittelalter mit anderen literarischen Gattungen vermischt, mit denen die Autoren je nach sozialem Stand, Beruf und Lebensrealität vertraut waren. Für die Mönche kommen hier in erster Linie moralisch-theologische oder pädagogische Traktate, Wunderberichte und Chroniken in Betracht, für die Stadtbürger des Spätmittelalters hingegen Haus-, Familien- und Rechnungsbücher.³³

Während wir OTLOHS Lebenslauf aus mehreren Werken unterschiedlicher Gattung rekonstruieren müssen, ist GUIBERTS Selbstdarstellung "die erste umfassende Autobiographie, die uns aus der mittellateinischen Literatur überkommen ist, 'umfassend' in dem Sinne, daß darin das Leben des Autors in seiner Breite sowohl wie in seinem zeitlichen Verlauf von Abstammung und Geburt an behandelt ist" (MISCH 1959, S. 109). Das erste Buch von GUIBERTS "*De vita sua sive Monodiarum libri tres*" ist eine Bekenntnisschrift, die sich in Stil und Struktur an die Konfessionen AUGUSTINS anlehnt.³⁴ Im zweiten Buch rückt die Geschichte der Klostersgemeinschaft von Nogent in den Vordergrund. Das dritte Buch enthält eine Sammlung von Mirakeln und die Geschichte der kommunalen Bewegung von Laon. GUIBERT schildert hier nicht mehr seine eigene Geschichte, sondern beobachtet und kommentiert zeitgenössische Ereignisse, die Autobiographie gleitet hinüber in die Historiographie. Der fließende Übergang vom "eigenen" zum "anderen" Leben ist auch in der Visionssammlung OTLOHS zu beobachten, deren erste vier Kapitel dem Werdegang des Autors gewidmet sind, deren restliche 19 Kapitel hingegen visionäre Erlebnisse anderer zeitgenössischer Mönche, Kleriker und Laien sowie Berichte der Visionstradition enthalten.

Die Visionen und Mirakelberichte, die GUIBERT und OTLOH in ihre autobiographischen Schriften einstreuen, vermitteln zeitbezogene Konfliktstoffe und die Einstellungen der Autoren zu aktuellen politischen und gesellschaftlichen Ereignissen und Problemen. Ihre eigenen politischen Aktivitäten bleiben hingegen in den autobiographischen Schriften ausgeblendet. Aus indirekten Hinweisen können wir zwar ihre politischen Interessen und Neigungen erraten, jedoch nicht die Dimension ihres gesellschaftlichen Engagements. Letzteres wird erst aus dem nicht-autobiographischen Schrifttum GUIBERTS und OTLOHS erkennbar.

Die mittelalterliche Autobiographie stellt also nicht den aktiven, politisch handelnden Menschen dar, sondern zeigt die kontinuierliche Entwicklung eines Individuums. Wir können aus den Autobiographien zwar nicht die Taten der Autoren ablesen, umso besser erklären sie uns aber die Handlungsmotivationen der Verfasser, die Entscheidungsprozesse, die ihren Handlungen

zugrundelagen bzw. diesen vorausgingen. Wir erhalten Einblick in die Zweifel, Brüche und Kämpfe OTLOHS und GUIBERTS, die ihre nach außen hin so eindeutig und unproblematisch erscheinende Parteinahme für die monastische und klerikale Reformbewegung begleiteten. Gerade die menschliche Seite dieser Parteilager und die unerbittliche Konsequenz, mit der sie ihre Position vertraten, wird aus dem autobiographischen Werk verständlicher.

OTLOH und GUIBERT beschränkten sich als Mönche keineswegs auf mystische Versenkung und Kontemplation, sondern griffen in aktuelle politische Auseinandersetzungen ein. OTLOH war in Regensburg mit der Verflechtung von bischöflicher und klösterlicher Macht konfrontiert. Die Bischöfe, die abwechselnd aus dem Domstift und aus dem Reichskloster S. Emmeram gewählt wurden, benutzten das Kloster als Eigengut, verkauften und verschenkten den Grundbesitz und schmälerten dadurch die Einkünfte, die materielle Lebensgrundlage der Mönche.³⁵ Zwar hatte Bischof WOLFGANG (972-994) im Jahr 975 die formale Trennung von Kloster und Bischofskirche eingeleitet, unter seinen Nachfolgern kam es jedoch erneut zu Übergriffen des Episkopats auf das Klostergut:³⁶ "Dreißig Jahre hatte ich in unserem in Regensburg gelegenen Kloster zugebracht und sah, daß es von den Bischöfen durch vielfältige Verfolgung zerstört wurde, aber immer hoffte ich noch, daß es besser werden würde".³⁷ OTLOH ergriff in den Streitigkeiten um Besitz- und Verfügungsrechte Partei für die Integrität und Autonomie des Klosters. Er schrieb eine *Vita* des HL. WOLFGANG³⁸, des vorbildlichen Förderers der klösterlichen Unabhängigkeit, und kolportierte die visionären Gesichte eines Bettlers³⁹ und eines Einsiedlers⁴⁰, die den Regensburger Bischof GEBHARD III. (1036-1060), dessen räuberisches Verhalten OTLOH mehrfach kritisiert hatte⁴¹, zur gerechten Strafe im Jenseits verurteilt sahen. OTLOH charakterisierte Kaiser HEINRICH III. - auf dessen Unterstützung die Regensburger Mönche hofften⁴² - in den Visionen des Erzbischofs HUMBERT VON SILVA CANDIDA⁴³ und eines Bettlers⁴⁴ zwar als habstüchtigen Herrscher, lobte ihn andererseits aber für seine Bemühungen um eine gerechte Friedensordnung im Reich.⁴⁵ Ob OTLOH bei seiner Parteinahme auch zu unlauteren, im Mittelalter freilich üblichen Mitteln Zuflucht nahm, ist umstritten. In der Forschung verdächtigte man ihn als Verfasser des Berichts über die vorgebliche Translation der Reliquien des DIONYSIUS AREOPAGITA von St. Denis nach S. Emmeram⁴⁶ und als Schreiber der gefälschten Urkunden, die die Reichsunmittelbarkeit und Exemption des Klosters bis auf KARL DEN GROSSEN zurückführten.⁴⁷ Die von S. Emmeram beanspruchten Gebeine des HL. DIONYSIUS, des westfränkischen Patrons, dem GUIBERT seine Autobiographie widmete⁴⁸ und der - nach zeitgenössischer Anschauung - den französischen Königen das Heil verlieh, waren eine hochpolitische Angelegenheit, die seit dem Ende des 12. Jahrhunderts zu einer Auseinandersetzung zwischen dem deutschen und französischen Königshaus führte.⁴⁹

Die Kirchenkritik, die sich bei OTLOH am Vorabend des Investiturstreits bereits andeutet, verstärkte sich bei dem ein halbes Jahrhundert später geborenen GUIBERT. Wundergläubigkeit und Reliquienverehrung standen bei

dem "Rationalisten" GUIBERT im Mittelpunkt der Anklage, die er in seiner Schrift "*De pignoribus sanctorum*" erhob.⁵⁰ Seine Sympathie für die Gregorianische Reform, die sich gegen Simonie⁵¹ (Ämterkauf) und Nikolaitismus (Konkubinat) der Geistlichen wandte, kommt bereits in den Mirakeln, die in die Autobiographie eingestreut sind, zum Ausdruck. Profranzösische und propäpstliche Positionen⁵² bezog der nordfranzösische Mönch besonders in seiner Chronik des ersten Kreuzzugs, in den "*Gesta Dei per Francos*" (1104/08, 1111), in denen er die Deutschen wegen ihrer kaisertreuen, antipäpstlichen Haltung im Investiturstreit angriff. GUIBERT nahm 1095 vermutlich persönlich an der Synode von Clermont teil, als Papst URBAN II. den ersten Kreuzzug ausrief.

So können wir - unabhängig von den autobiographischen Zeugnissen - konstatieren, daß GUIBERT und OTLOH zur geistigen und politischen Elite ihrer Zeit zählten. Sie hatten Zugang zu den Zentren der weltlichen und geistlichen Macht, zum Kaiser (OTLOHS Urkunden an HEINRICH III.) und zum Papst (Begegnung OTLOHS mit VIKTOR II. 1056/57, Begegnung GUIBERTs mit PASCHALIS II.), sie versuchten diese Kontakte für sich und ihre Gemeinschaft zu nutzen. Sie engagierten sich trotz des monastischen Lebens für weltliche Belange ihrer unmittelbaren Umgebung, nahmen Stellung zu aktuellen Ereignissen, zu Personen und Parteien. Von diesen Aktivitäten ist aber in ihren autobiographischen Werken keine Rede.

3. Intentionen mittelalterlicher Autobiographik

Wie erklärt sich nun diese selektive Gestaltung des Lebenslaufgeschehens in der autobiographischen Überlieferung, und welche Kriterien legten die Autoren ihrer Auswahl zugrunde? Beide Autoren wollten mit der Niederschrift ihres Lebensberichts über ihr individuelles Schicksal hinauswirken.

3.1 Erbauung und Ermahnung

Erbauung und Ermahnung der Gläubigen gibt OTLOH als Zweck seines Visionsbuches an.⁵³ Die Aufzeichnung des "Buches der Versuchungen" begründet er folgendermaßen: "Als er aber nach langer Zeit von diesen Anfeindungen erlöst wurde, erwog er bei sich, wie er mit all dem, was er durchlitten hatte, sich selbst und auch anderen zur Erbauung dienen könnte; und so schrieb er...die Beschwerlichkeiten der Versuchung nieder".⁵⁴ Als Konfessionsschriften sind diese Autobiographien gleichzeitig theologisch-moralische Abhandlungen, wenn auch mit starker persönlicher Einfärbung. Das eigene Leben mit allen seinen Irrläufen und Zweifeln möge anderen Gläubigen als *exemplum* dienen, als Stütze in unwägbaren Situationen, als Hoffnung auf einen "guten" Ausgang. Diese Zweifel stellt OTLOH im "*Li-*

bellus de tentationibus" in Form eines auf These und Antithese basierenden Dialogs dar, wobei für den Leser der imaginäre Gesprächspartner dieses "inneren Monologs" nicht immer klar zu bestimmen ist: Spricht er mit Gott oder mit seinem Gewissen? GUIBERT sah angesichts des allgemeinen Verfalls der Moral und der Sitten - er beklagte vor allem die weltliche Haltung an den Höfen Aquitaniens - in der moralischen und pädagogischen Zeitkritik das Hauptziel seiner schriftstellerischen Tätigkeit: "Meiner Meinung nach ist die Moral heute nützlicher (notwendiger) als die Allegorie, weil...die Sitten fast bei allen Menschen durch allerlei Laster verdorben sind."⁵⁵ Gewidmet hat er sein Werk MARIA, der Schutzherrin des Himmels und der Erde, und DIONYSIUS, dem Patron Frankreichs.⁵⁶ Der Autor bekennt sich zu seiner persönlichen Patronin⁵⁷ und zur französischen Nation, die er in Sachen Kirchenreform, Investiturstreit und erstem Kreuzzug zum Vorbild der gesamten abendländischen Christenheit stilisiert.⁵⁸ Persönliches Bekenntnis und politische Stellungnahme sind in diesem Werk verbunden, das sich - ohne Nennung einer bestimmten Zielgruppe - an die Zeitgenossen wendet.

3.2 Selbstvergewisserung und Selbstfindung

Neben der bewußten Intention, das Hörer- oder Lesepublikum moralisch zu erziehen⁵⁹, besitzt der Akt der Niederschrift für die Autoren selbst eine andere Funktion. Die schriftliche Fixierung der durchlebten Zweifel und Irrtümer intendiert nicht nur den bewußten Anteil einer Autor-Rezipienten-Beziehung, sondern bringt auch den eher unbewußten Vorgang der Selbstvergewisserung, der Selbstfindung des Autors ans Tageslicht. Die autobiographischen Aufzeichnungen GUIBERTS und OTLOHS sind nicht nur Werke der Erbauung, die sich an die Zeitgenossen richten, nicht nur Retrospektive auf einen Sozialisationsprozeß, historische Zeugnisse von Identitätsfindung, sondern selbst Teil dieses Findungsprozesses. Die "*Confessio*" GUIBERTS (Buch I, 1-4) und der Dialog OTLOHS mit Gott (*Lib. de tent.* I) sind Medien der Selbsterkenntnis und der Gotteserkenntnis. GUIBERT beschreibt dies folgendermaßen: "Da somit dies beides feststeht: daß ich, indem ich mich erkenne, Dich zu kennen trachte und im Genuß des Wissens von Dir mich nicht verkennen kann, so ist angemessen und besonders heilsam, durch Konfessionen dieser Art in ständigem Forschen nach Deinem Licht meinen Verstand von der Dunkelheit zu befreien, auf daß er, für immerdar erleuchtet, fortan niemals von sich selbst nicht wisse."⁶⁰ Das Beschreiben der eigenen Lebensgeschichte in Form einer Autobiographie gilt GUIBERT als Akt der "Selbstaufklärung". An dieser Stelle ist bereits zu erahnen, welche wichtige Voraussetzungen Bildung und Erziehung für den Prozeß der Selbst- und damit der Gotteserkenntnis nach mittelalterlichem Verständnis schufen. Ohne Bildung und Erziehung war der Mensch nicht in der Lage, weder sich selbst noch Gott zu erkennen und mußte daher in Gottesferne, also in Sünde leben und - schlimmer noch - sterben, womit er der ewigen Verdammnis anheimfiel.

3.3 Erziehung

Wie bereits erwähnt, verfolgten OTLOH und GUIBERT mit der Niederschrift ihrer Lebensgeschichte die Absicht, ihre Zeitgenossen zu ermahnen, zu erziehen, zu bessern. Über diese pädagogische Intention hinaus reflektierten die beiden Mönche in ihren Autobiographien aber in einem allgemeineren Sinn Probleme der Erziehung, ihre eigenen Schülererfahrungen, die Erziehungsmethoden der Zeit, die (Entwicklungs-)Natur des Kindes, das Verhältnis von Schüler und Lehrer, von Kindsein und Erwachsenenwelt und sie entwarfen Erziehungsmodelle, in denen sich ihr spezifisches Menschenbild widerspiegelt.⁶¹

Anhand ihrer eigenen Kindheitserfahrungen kritisierten OTLOH und GUIBERT einhellig die gängigen Instrumente mittelalterlicher Erziehung: strenge Disziplin und körperliche Zucht.⁶² GUIBERT bekam die Rute mehr als einmal zu spüren: "Als sie [die Mutter] mich nun wie gewöhnlich fragte, ob ich an dem Tage Schläge bekommen hätte und ich das, was geschehen war, ableugnete, denn ich wollte nicht als Angeber meines Lehrers erscheinen, streifte sie mir, ob ich nun wollte oder nicht, das Unterkleid, das man Hemd nennt, zurück, sah meine blauen Ärmchen und die Haut am Rücken überall geschwollen von den Rutenschlägen".⁶³ Auch OTLOH erinnerte bis in das Erwachsenenalter hinein die Furcht vor den Schlägen, mit denen die Tegernseer Klosterschüler tyrannisiert worden waren. Zwar sei er - dank göttlicher Hilfe - wegen seiner schnellen Auffassungsgabe, seiner Lernbereitschaft und seines guten Gedächtnisses weniger als andere Schüler von der verhaßten Rute bedroht gewesen⁶⁴, dennoch versuchten die Lehrer der Klosterschule vermutlich, ihm die Gewohnheit einer unüblichen Schreibhaltung⁶⁵ gewaltsam auszutreiben.

Lohn und Strafe prägten den Erziehungsstil der Zeit und die (Lebens-)Erfahrungen der meisten Kinder. Dieser autoritäre Stil beeinflusste wiederum die Einstellungen der Heranwachsenden zu Autoritäten, prägte die Über-Ich-Strukturen. OTLOHS Verhältnis zu der Autorität schlechthin, zu Gott, spiegelt diese von Kindesbeinen anezogenen Muster von Belohnung und Strafe deutlich wider. Sollte er den Einflüsterungen und Verführungskünsten der Dämonen, die ihn ständig heimsuchten, erliegen, drohten ihm Krankheit und ewige Höllenqualen. "Ich verkünde dir..., daß du, wenn du den Gottesstreit standhaft durchkämpfst, künftighin ewigen Lohn empfangen wirst und in dieser Welt dein Ruhm sich verbreiten wird."⁶⁶ ANSELM VON CANTERBURY, der während seines Priorats im nordfranzösischen Bec auch GUIBERT VON NOGENT unterrichtete, war sich über die "Langzeitfolgen" dieser harten Zucht durchaus im klaren. Einem anderen Abt, der sich darüber beklagte, daß seine Schüler trotz permanenter Schläge immer dümmere und wildere würden, soll er - glaubt man den Angaben des Biographen EADMER - erklärt haben: "Weil sie [die Schüler] keine Liebe, kein Mitleid, kein Wohlwollen und keine Zuneigung in eurer Haltung erkennen können, haben sie auch in Zukunft kein Vertrauen in eure Güte, sondern glauben, daß sämtliche eurer Taten nur aus Haß und Mißgunst ihnen gegenüber resultieren. Die beklagenswerte Folge ist,

daß mit ihnen und in ihnen Haß, Mißtrauen und die Neigung zum Laster wachsen. Und weil sie im Verlauf ihrer Erziehung keinerlei wahre Liebe erfahren haben, vermögen sie allen Menschen nur mit Mißtrauen und Mißgunst zu begegnen".⁶⁷ ANSELMS Lerntheorie setzt auf Imitation, das Verhalten des Lehrers ist Leitbild des Schülers.

OTLOH kritisierte nicht nur die Erziehungsmethoden seiner Tegernseer Lehrer, sondern bemängelte auch, daß in S. Emmeram den Schülern und Kindern generell zu wenig Aufmerksamkeit und Sorgfalt geschenkt wurde. Er beschränkte sich aber nicht darauf, das Desinteresse des verantwortlichen Abtes und Bischofs⁶⁸ an den klösterlichen Erziehungseinrichtungen zu rügen, sondern bemühte sich aktiv um die Optimierung der Unterrichtsbedingungen, indem er die Lehrmittel des Lateinunterrichts reformierte, die im Mittelalter immer wieder Anstoß erregten.⁶⁹ Denn die Werke der heidnischen Klassiker, in formaler Hinsicht ein idealer Übungsstoff, waren mit den moralischen und religiösen Vorstellungen christlicher Theologen teilweise nicht vereinbar und wurden deshalb als "jugendgefährdend" eingestuft.⁷⁰ Auf dem Index standen u.a. VERGIL, OVID⁷¹ sowie die Dramen des TEREZ und des PLAUTUS. OTLOH erkannte, daß dieses Dilemma nur durch die Bereitstellung neuer Übungsmaterialien gelöst werden konnte. Daher kompilierte er eine Sammlung von Bibelsprüchen, Versen und Sentenzen ("*Proverbia*"⁷²), frei von Obszönitäten und heidnischen Glaubensinhalten und bedenkenlos im Elementarunterricht zu verwenden. Die "*Proverbia*", die sich an *discipuli* und *magistri* richten, sollten an die Stelle der Fabeln des AVIAN und der für Anfängerübungen beliebten "*Disticha Catonis*" treten.

OTLOH und GUIBERT befaßten sich neben der Kindererziehung auch mit der "Erwachsenenbildung". Als eines der wichtigsten Instrumente christlicher Erziehung, das sich an die Erwachsenen richtete, galt im Mittelalter die Predigt als Vermittlerin zwischen Hochtheologie und Volksglauben, zwischen Gebildeten (*literati*) und Laien (*illiterati*). Beide Mönche waren sich der propagandistischen Wirkung dieses Mediums bewußt. Während eines Besuchs in einem nicht näher bezeichneten Kloster hielt GUIBERT am Fest der MARIA MAGDALENA (22. Juli) die Predigt zur Eröffnung des Klosterkapitels.⁷³ Um 1083 schrieb er mit dem Traktat "*Quo ordine sermo fieri debeat*" eine der gründlichsten homiletischen Studien des Hochmittelalters.⁷⁴ Otloh lehnte zwar um 1067 die Bitte des Abtes von Amorbach um einen mündlichen Predigtvortrag ab, fand sich aber bereit, eine schriftliche *Homilie* nachzureichen.⁷⁵ Mit der Übersetzung eines lateinischen Gebets in die althochdeutsche, bairische Sprache⁷⁶ bewies OTLOH, daß ihm nicht nur das Seelenheil seiner Mitmönche und Schüler, sondern auch das der Laien am Herzen lag.

3.4 Das Lehrer-Schüler-Verhältnis

Neben den Erziehungsmethoden und didaktischen Hilfsmitteln reflektierten OTLOH und GUIBERT auch das Verhältnis von Lehrer und Schüler. Beide

Mönche bewerteten als Erwachsene die Beziehung zu ihren Lehrern ambivalent. Guibert, der sich im Rückblick für einen begabten Schüler hielt, glaubte durch die falschen Erziehungsmethoden seines unfähigen Lehrers vom Lernen eher abgehalten als gefördert worden zu sein.⁷⁷ Allerdings sieht er dem Grammatiklehrer die mangelnden Lateinkenntnisse nach⁷⁸, da er ein typisches Produkt des allgemeinen Bildungsnotstands der Mitte des 11. Jahrhunderts gewesen sei.⁷⁹ Außerdem hält er seinem Lehrmeister zugute, daß er den Mangel an Latein- und Grammatikkenntnissen durch seine *honestas*, seine Bescheidenheit, ausgeglichen habe.⁸⁰

Ohne Tadel hingegen bleibt GUIBERTS letzter Lehrer, ANSELM VON BEC, der spätere Erzbischof von Canterbury. "Da ich mich - sowohl alters- als auch wissensmäßig - noch im Kindesalter befand, bot er sich an, mich zu lehren, wie ich mich innerlich verhalten sollte, wie ich die Gesetze der Vernunft für die Beherrschung meines Körpers nutzen konnte...Er lehrte mich, meinen Verstand nach der dreifachen bzw. vierfachen Methode zu üben⁸¹...Er erwies mir mit solchem Eifer die Wohltat seiner Unterweisung, bemühte sich darum mit solcher Beharrlichkeit, daß ich vornehmlich, ja allein der einzige Anlaß seiner häufigen Besuche in unserem Kloster zu sein schien".⁸² GUIBERT schildert ihr Verhältnis als einen Idealfall an Erziehung. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch ANSELM bei seinen Schülern eine gewisse Strenge walten ließ (Vorschriften für den Unterrichtsstoff und die Bibelexegese). Die Idealisierung der Lehrer-Figur ANSELM hängt vermutlich mit dem Selbstkonzept GUIBERTS zusammen, der alles, was er in seinem Leben an Stellung und Ansehen je erreichte, auf seine exegetischen und literarischen Fähigkeiten zurückführte, und sich damit von den Zeitgenossen abheben wollte, die ihre Ämter einem ausgeklügelten System von Patronage und Simonie verdankten.⁸³

Trotz gelegentlicher Kritik an ihren Lehrern erkennen OTLOH und GUIBERT die dominierende Rolle des Erziehers für die Entwicklung der Persönlichkeit des Zöglings vorbehaltlos an. Der Lehrer ist - gerade weil der leibliche Vater fehlt - die wichtigste Autoritätsperson für sie, eine Art Vaterersatz.⁸⁴ GUIBERTS Lehrer war - trotz der strengen Zucht, der Schläge, der Paukerei - eine Vertrauensperson, bei der der Junge Trost und Zuflucht fand, wenn er aus den Alpträumen erwachte, in denen er von kriegesischem Gemetzel und den Grausamkeiten ritterlicher Existenz verfolgt wurde.⁸⁵

Im Gegensatz zu GUIBERT erhielt OTLOH die Möglichkeit, seine eigenen Schülererfahrungen in die spätere Lehrtätigkeit einzubringen. Kurz nach seinem Eintritt in S. Emmeram (um 1032) wurde OTLOH wegen seiner Belesenheit und Kenntnis der Wissenschaften mit dem Amt des Lehrers an der Klosterschule betraut, obwohl er sich dieser Aufgabe nicht gewachsen fühlte.⁸⁶ In einer seiner Visionen berichtet er von einem klassischen Autoritätskonflikt zwischen Lehrer und Schüler.⁸⁷ OTLOH hatte einen der älteren Schüler, der ihm besonders frech und aufsässig erschien, mit harschen Worten vor versammeltem Auditorium gerügt und glaubte sich dabei im Recht, da ihm der

Schüler unterstellt war. Allerdings beschäftigte ihn die Reaktion des durch den Tadel bedrückten Schülers den Rest des Tages, ja sie raubte ihm sogar den Schlaf. In einer nächtlichen Vision erschien ihm der Zurechtgewiesene, flehte den Lehrer um Vergebung für sein Aufbegehren an, bat ihn aber, ihn in Zukunft unter vier Augen zu tadeln und nicht mehr in Anwesenheit der Mitschüler. OTLOH, der gewissensgeplagte Lehrer, kam dieser Bitte gerne nach.

3.5 Entwicklung - das pädagogische Konzept vom Kinde

Für die Mönche GUIBERT und OTLOH war es selbstverständlich, daß der Mensch, bevor er das Erwachsenenalter erreicht, der Erziehung und Bildung bedarf.⁸⁸ Sie entwarfen präzise Vorstellungen von der stufenweisen Entwicklung, die der Mensch von der Kindheit zum Erwachsenenalter durchläuft, und von einer altersspezifischen Didaxe sowie einem optimalen Lernalter. OTLOH bedient sich eines Vergleichs aus der Natur, um den menschlichen Entwicklungsprozeß zu beschreiben: "Wie ich an mir selber erfahren und oft von anderen gehört habe, kann niemand schnell in dem, worum er sich bemüht, zur Vollkommenheit gelangen, sondern alles fängt im Kleinen an wie das Korn, das aus dem in die Erde geworfenen Samen entsteht, heranwachsend zuerst zum Halm, dann zur Ähre und schließlich zur vollen Frucht sich wandelt. Das bedeutet, daß alle Hochstrebenden in vielen Versuchungen erprobt werden müssen, ehe sie zu der Frucht der Vollkommenheit gelangen."⁸⁹ Da dieser langsame Entwicklungs- und Reifungsprozeß den Gesetzen der Natur und dem Willen Gottes gehorche, müsse jede übereilte, hochmütige, übereifrige Beschleunigung des natürlichen Ablaufs als Vergehen wider die Natur, wider den göttlichen Plan, und somit als Sünde betrachtet werden.

GUIBERT plädierte für ein altersbezogenes Unterrichtskonzept. Gott habe schließlich die Welt nicht uniform geschaffen, sondern erfreue die Menschen durch die Abwechslung in der Natur, durch die Unterschiede von Tag und Nacht und die Jahreszeiten. So müsse sich auch jeder Lehrer überlegen, wie er den Unterricht von Kindern und Jugendlichen⁹⁰ abwechslungsreich gestalten könne, denn für sie müsse ein anderer Unterricht gehalten werden als für die ernstesten Alten.⁹¹ GUIBERTS Lehrer ANSELM verglich die Jugendlichen mit einem Stück warmem Wachs⁹², das man prägen könne und müsse. Hingegen sei der Erwachsene (*homo*) wie hart gewordenen Wachs, das man nicht mehr modellieren könne, das Kind (*puer*) noch wie flüssiges Wachs, in dem der Siegelabdruck nicht auf Dauer hafte. ANSELM war der Ansicht, daß die Arbeit des Erziehers beim Jugendlichen (*adolescens*) und beim jungen Mann (*iuvenis*) den größten Erfolg verspreche.⁹³ Anders als ANSELM hielten OTLOH und GUIBERT hingegen auch den Erwachsenen für lernfähig. (Selbst-)Erziehung war in ihren Augen ein lebenslanger Prozeß, der nicht mit dem Stadium der Kindheit oder der Jugend (*puer*, *adolescens*) endet, sondern im Erwachsenenalter (*iuvenis*) fortgeführt wird. Erst dem *senex* trauten sie die Reife (*maturitas*) und Ernsthaftigkeit (*gravitas*) des voll entfalteten Menschen zu.⁹⁴

Für OTLOH und GUIBERT war das Kind mehr als nur Objekt von Erziehung und Bildung. Es verkörpert nach ihrer Ansicht in seiner Naivität, seiner Unwissenheit ein Ideal⁹⁵, das der Erwachsene nie mehr erreichen kann, gemäß dem Wort der Schrift (Mt 18,3): "Wenn ihr euch nicht bekehrt und nicht werdet wie die Kinder, werdet ihr nicht in das Himmelreich eingehen".⁹⁶ Das Bild des unschuldigen, weil unwissenden und vom Zweifel unberührten Kindes⁹⁷ wird ihnen zum positiven Gegenbild des Erwachsenen: "So will ich denn beweisen, daß du das, was du in deinem Erwachsenen-dasein trotz der vielzähligen Fingerzeige nicht mehr kennst, einst in deiner Jugendzeit ziemlich genau gewußt hast."⁹⁸ "Was für ein Mann, der, während er als Knabe auf dem rechten Wege vorwärtsschritt, im Mannesalter richtungslos sich hin und herwendet!"⁹⁹ Und der erwachsene GUIBERT klagt in gleicher Weise: "Wenn ich doch jetzt, o Herrgott, Dein Gericht so fürchten und die schwersten Sünden so verabscheuen würde, wie ich damals die kleinsten, ja nichtigen verabscheute! Ich eiferte glühend denen nach, die ich über ihre Vergehen weinen sah...und während ich jetzt in den Schriften nur Prahlerei und eitle Worte suche und sogar die schändlichen Aussprüche der Heiden aus Geschwätzigkeit vorbringe, fand ich damals in ihnen nur Grund zu Schmerz und Trauer und meinte überhaupt nichts gelesen zu haben, wenn mir das Gelesene nicht Anlaß zur Beschauung und Zerknirschung gegeben hatte."¹⁰⁰

Das Kind besitzt im Gegensatz zum Erwachsenen den natürlichen Glauben, das natürliche Gottvertrauen, sofern es eine beschützte Kindheit erlebt hat und ein positives Vaterbild entwickeln konnte. Daß dies gelingt, dazu kann der Erzieher, der Lehrer entscheidend beitragen. Der Erwachsene hingegen, der durch seinen Verstand, die Ratio, das kritische Urteil, den Widerspruch zwischen Glauben und Intellekt permanent erfährt, hat das natürliche Gottvertrauen verloren, muß sich die Gottesgewißheit erst durch die intellektuelle Beseitigung der Widersprüche wieder erarbeiten. Das Leben verläuft nach OTLOHS und GUIBERTS Vorstellungen in einer dialektischen Spiralbewegung, die vom kindlichen Gottvertrauen ausgeht, durch die Vernunft den Widerspruch zwischen Erfahrung und Erkenntnis erfährt und dadurch zum Zweifel gelangt, um am Ende zur Gottesgewißheit, nun aus Erfahrung und rationaler Erkenntnis gespeist, zurückzukehren.

4. Resümee

Die Autobiographie des Hochmittelalters läßt sich zusammenfassend in mehrfacher Hinsicht bestimmen: sie ist *erstens* Zeugnis individueller Lebensbewältigung, *zweitens* moralisch-didaktische Erbauungsliteratur, *drittens* Mittel der Selbst- und Gotteserkenntnis und *viertens* Ort der Reflexion über Erziehung und Sozialisation. Die autobiographischen Aufzeichnungen verdeutlichen, daß es klare Vorstellungen über Lebensläufe und Karrieren gab, ebenso darüber, welche Entwicklungs- bzw. Karrierestufen in welchem Alter

in der Regel erreicht sein sollten.¹⁰¹ Allerdings beleuchten die Autobiographien der beiden Mönche OTLOH und GUIBERT nur einen Teilaspekt der Gesellschaft des 11. bzw. 12. Jahrhunderts: nur die Gemeinschaft der *monastisch* lebenden, *männlichen* Menschen. Ihre Erfahrungen und die Reflexionen über den Lebenslauf sind nicht auf andere soziale Schichten übertragbar, sondern beruhen auf einer charakteristischen Familien- und Standeskonstellation.

Während die Mehrzahl der biographischen Mitteilungen aus dieser Zeit (präsent in den Gattungen der Biographie und Hagiographie) als Vor- und Spiegelbild bestimmter Lebensformen und -typen fungiert, regen sich in den Autobiographien die ersten Keime einer *subjektbezogenen* Lebensdarstellung. Bereits im hohen Mittelalter schiebt sich über das typenbezogene Muster langsam ein neues, subjektbezogenes, das im 15./16. Jahrhundert einen ersten Höhepunkt erreichen und das alte Schema der Biographie verdrängen wird. Der Endpunkt dieser Entwicklung wird im 19. Jahrhundert erreicht, in dem der Literaturwissenschaftler NIGGL die *annalistische*, am Jahreskreislauf orientierte Darstellung des Lebenslaufs der bauerlichen Schichten von der entwicklungsgeschichtlichen Perspektive des bürgerlichen Individuums mehr und mehr verdrängt sieht. Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in der Darstellung von Lebensläufen bildet folglich vom hohen Mittelalter bis ins 19. Jahrhundert eine Konstante.

Als Angehörige der Elite sind OTLOH und GUIBERT Vorreiter einer pädagogischen Bewegung, die sich theoretisch und praktisch mit tradierten Erziehungskonzepten auseinandersetzt, und Avantgarde eines neuen Lebensgefühls, neuer Wahrnehmungswelten, die Individuum und Subjektivität konstituieren. "Individualität" und "Subjektivität" ist dabei im Sinne von COLIN MORRIS als *self-awareness* (1987, S. 6) aufzufassen, als *self-expression* (ebd., S. 7) und als "the sense of clear distinction between my being, and that of other people" (ebd., S. 3).¹⁰² Der Individualisierungsprozeß, den KOHLI (1985, S. 12) für die Herausbildung der Psychologie als eigenständiger Disziplin und für den Strukturwandel der Autobiographie verantwortlich macht, setzt in der gesellschaftlichen Elite bereits im hohen Mittelalter ein, nicht erst im bürgerlichen Zeitalter. MORRIS konstatiert für die Zeit zwischen 1080 und 1150 "a rapid rise in individualism and humanism" (MORRIS 1987, S. 7). Die Frühscholastiker, wie ANSELM von Canterbury, die mit Hilfe der kritischen Methode das traditionsorientierte theologisch-philosophische Wissen hinterfragten und ihr Verhältnis zur Welt und zu Gott neu definierten, indem sie sich in ein unmittelbares Verhältnis zur göttlichen und irdischen Außenwelt stellten, *entdeckten* das Individuum.¹⁰³ Um Mißverständnissen vorzubeugen sei jedoch - unter Berufung auf eine Feststellung CAROLINE WALKER BYNUMS - darauf hingewiesen, daß mit diesem Individualisierungsprozeß ein Prozeß der Bewußtwerdung von Gruppen, Gruppenzugehörigkeit und gesellschaftlicher Differenzierung einherging, daß Individualisierung also nicht als Vereinzelung, Isolation von der Gruppe zu verstehen ist.¹⁰⁴

Es ist kein Zufall, daß gerade in dieser Umbruchphase der Welt- und Gotteserkenntnis, deren erste Regungen in den Autobiographien OTLOHS und GUIBERTS greifbar werden, Erziehungsfragen eine hohe Bedeutung zugewiesen bekommen. Gerade die Frühscholastiker hegten eine Vorliebe für Fragen der Erziehung, bemühten sich um *kindgerechte* Erziehungs- und Unterrichtsmethoden. Erziehung wird nunmehr verstanden als Prozeß der Auseinandersetzung und Annäherung zwischen den Interessen des Einzelnen und denen der Gesellschaft, der Gemeinschaft, der die Individuen - aufgrund ihres Herkommens, ihrer Geburt oder eigener Entscheidungen - zugeordnet sind. Erziehung impliziert die Annäherung zwischen Ich und Gott, zwischen Ich und Über-Ich, zwischen partikularen Interessen und Autoritäten. GUIBERT und OTLOH partizipierten an diesem Umbruch der pädagogischen Anschauungen, der Bewußtwerdung des Menschen als Individuen, der Wahrnehmung des Kindesalters als einer spezifischen Lebensphase (ARNOLD 1980, S. 85f.).

Die pädagogischen Anschauungen und Konzepte der hochmittelalterlichen Mönche sind teilweise bis heute aktuell, teilweise abgelöst worden.¹⁰⁵ Geblieben ist die Kritik an der Schule und an den Pädagogen, das Infragestellen der Erziehungspraktiken, der didaktischen Methoden. Bis in die reformpädagogischen Ansätze des 20. Jahrhunderts hinein hat daneben die Vorstellung vom "Kind als idealem Menschen" - zumindest unterschwellig - fortgewirkt. Aufgegeben wurde hingegen die Auffassung, daß Erziehung ein lebenslanger Prozeß sei, der auch den Erwachsenen betreffe. Die moderne Pädagogik unterscheidet das Kindesalter als Zeit der Erziehung vom Erwachsenenalter als einem Lebensalter, in dem der Mensch sich zwar noch bilden, in dem er aber nicht mehr erzogen werden kann. Während die mittelalterliche Pädagogik im *vollkommenen* Menschen das Ziel ihrer Bemühungen sah, eine Vorstellung, die bei den Philanthropen des 18. Jahrhunderts in säkularisierter Form noch im Ideal der *Perfektibilität* nachlebt, hat sich die moderne Pädagogik von einer konkreten Zielsetzung befreit und verlangt stattdessen vom Erzogenen Funktionabilität, Flexibilität und Mobilität im Rahmen sich ständig wandelnder gesellschaftlicher Bedingungen.

Anmerkungen

- 1 Überarbeitete Fassung eines Vortrags, der während des Symposiums "Vormoderne Lebensläufe - erziehungshistorisch betrachtet" gehalten wurde. Das Symposium fand vom 16.-20. März 1991 an der Universität Hildesheim statt.
- 2 Zur Aufgabenstellung der historischen Sozialisationsforschung vgl. den Überblick bei HERRMANN 1980.
- 3 Zur Entstehung und Wirkungsgeschichte dieses Vorurteils vgl. ARNOLD 1981.
- 4 Zu den Begriffen *Lebensform* und *forma vivendi* vgl. BORST 1979, S. 14ff.

- 5 WALTER BERSCHIN, der sich in seinem mehrbändigen Werk mit der Notwendigkeit einer Bestimmung des Begriffs "Biographie" konfrontiert sah, subsumierte darunter alles, "was es an mittelalterlicher Lebensbeschreibung gibt: *vita, passio, gesta, legenda*, teilweise auch *historiae, translationes* und *miracula*" (BERSCHIN 1986, S. 21), da er es als unmöglich ansah, zwischen den Gattungen des "Wunders" und denen der "Wahrheit" zu unterscheiden. Zur Genese der Gattung vgl. auch BRUNHÖLZL 1983.
- 6 Zur modernen Biographieforschung vgl. KOHLI 1985, HERRMANN 1987 und HENNINGSEN 1981.
- 7 So zumindest U. SCHULZE, in: Lexikon des Mittelalters 1 (1980), Sp. 1262.
- 8 Eine ausgezeichnete, nach wie vor gültige Einführung in die autobiographischen Werke dieser Autoren liefert das monumentale Werk von MISCH 1959.
- 9 Zum autobiographischen Werk vgl. MISCH 1959: OTLOH VON S. EMMERAM, S. 57-107; GUIBERT DE NOGENT, S. 108-162. - Lebensdaten und Werk OTLOHS VON S. EMMERAM sind zu finden bei BISCHOFF 1943; BRUNHÖLZL 1992, S. 473-483; RÖCKELEIN 1993; SCHAUWECKER 1963. - Die autobiographischen Werke OTLOHS sind überwiegend abgedruckt in MIGNE: *Patrologia Latina* (PL) 146. Neuere Edition des "*Liber visionum*" von SCHMIDT 1989. Der erste Teil des "*Libellus de tentationibus*" liegt auch in deutscher Übersetzung vor (BLUM 1977). Zur Person GUIBERTS VON NOGENT vgl. die einleitenden Artikel von BULST 1989 und CHAURAND 1967. - Textausgaben der Autobiographie GUIBERTS: lateinisch-französische Ausgabe von LABANDE 1981, die Einleitung enthält auch wichtige Angaben zur Biographie und zum sonstigen literarischen Werk; englische Übersetzung von BENTON 1970.
- 10 Das Geburtsjahr GUIBERTS ist umstritten, die Diskussion zusammengefaßt bei GUIBERT/ LABANDE 1981, S. IX u. XI.
- 11 Über die begrenzten finanziellen und materiellen Möglichkeiten des nordfranzösischen Adels zur Versorgung der Söhne und Töchter im 11. und 12. Jahrhundert vgl. DUBY 1964.
- 12 So manch einer von ihnen, dessen Beiname uns sein Handicap verrät - wie NOTKER *der Stammler* (NOTKER BALBULUS) oder HERMANN *der Lahme* (HERMANNUS CONTRACTUS) - gelangte als Schriftsteller oder als Naturwissenschaftler dennoch zu Ruhm und Ehren. Allerdings sahen sich die Klöster im hohen Mittelalter veranlaßt, dieser Praxis Einhalt zu gebieten, obwohl der Unterricht der Adelskinder eine wichtige Einkommensquelle darstellte. ULRICH VON CLUNY klagte gegenüber WILHELM VON HIRSAU, daß es vielen Adeligen, die ein Haus voller Kinder, Söhne und Töchter haben, leicht fiel, diejenigen, die lahn, verstümmelt, taub, blind, buckelig, aussätzig oder aus sonst einem anderen Grund für das weltliche Leben weniger tauglich seien, als Mönche Gott zu weihen (PL 149, 635A-636A). Durch ein solches Votum begann beispielsweise auch die Karriere des Missionars WILLIBALD (vgl. HUGEBURC/ BAUCH 1962, S. 30ff.). Weitere Beispiele bei ARNOLD 1980, S. 22f.
- 13 Das Kloster war zu dieser Zeit die einzige Institution, die Kindern von Adeligen oder Kaufleuten die Grundbegriffe des Lesens und Schreibens beibringen konnte. Zur Bedeutung des Klosters als pädagogischer Anstalt vgl. RICHÉ 1975. Der Vorschlag des Zisterziensers AELRED VON RIEVAULX, Kinder von Reklusen unterrichten zu lassen, rekurrierte zwar auf eine übliche Praxis, konnte für die Masse der bildungshungrigen Kinder und Jugendlichen allerdings keine Lösung sein. Erst an der Wende vom 11. zum 12. Jahrhundert gewannen die Domschulen und die aus ihnen hervorgehenden Kleriker größere Bedeutung. Zur Erziehung GUIBERTS vgl. auch HALPHEN 1939.

- 14 GUIBERT: *De vita sua* I,4 (GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 26). GREGOR, der Patron der Schüler (vgl. Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens 3 (1927/1987), Sp. 1128f.), wurde von GUIBERT besonders verehrt. Er schrieb einen Kommentar zu GREGORS "*Moralia*": GUIBERT: "*Moralium Geneseos libri decem*", in: PL 156, 9-181.
- 15 GUIBERT: *De vita sua* I,4, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 26.
- 16 Als Tugenden sollten ihm anerzogen werden: Bescheidenheit (*modestia*), Sittsamkeit (*puditia*) und gute Manieren (*elegantia exterior*) (GUIBERT: *De vita sua* I,5, ebd., S. 32).
- 17 Wie unterschiedlich das Leben eines monastischen und eines laikalen Aristokraten im 12. Jahrhundert in Nordfrankreich aussah, beschreibt DUBY 1964.
- 18 Kleriker lebten im 11. Jahrhundert meist im Konkubinat oder waren verheiratet. Der Zölibat wurde erst seit 1139 strenger geahndet, im 14./15. Jahrhundert wurden die zölibatären Bestimmungen kaum mehr eingehalten. Endgültig setzte sich die Ehelosigkeit der katholischen Priester erst nach dem *Tridentinum* durch. Bei verheirateten Priestern gab es häufig Streitigkeiten wegen der Entfremdung des Kirchengutes durch erberechtigte Kinder aus den Priesterehen.
- 19 Die Belege für OTLOH, die vor allem seine Zeit nach Tegernsee und vor dem Eintritt in S. Emmeram betreffen, zusammengestellt bei SCHAUWECKER 1963, S. 10 aus *Lib. vis.*, cap. 2 u. 3. - GUIBERT entfernte sich am weitesten von seiner religiösen Bestimmung in der Zeit, als die Mutter sich zusammen mit dem Lehrer in die Einsamkeit zurückzog und das vaterlose Kind in der Gesellschaft der jugendlichen Verwandten zurückließ: "Ich begann über alles, was Kirche heißt, zu spotten, die Schule zu verabscheuen, mich an den Gelagen meiner Vettern, die ritterliche Übungen trieben, zu beteiligen, die Zeichen geistlicher Würde zu verhöhnen, auf Sünden-Ablaß zu vertrauen und mich dem Schlaf, von dem mir vordem nur ein geringes Maß erlaubt worden war, ungehemmt hinzugeben, so daß ich durch das ungewohnte Zuviel erschlaffte." (GUIBERT DE NOGENT: *De vita sua* I,15, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 106,108; vgl. MISCH 1959, S. 131).
- 20 GUIBERT vermutet, daß sein Vater - wäre er noch am Leben gewesen - ihn ebenfalls in dieser Richtung beeinflusst hätte (*De vita sua* I,4, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 24).
- 21 GUIBERT: *De vita sua* I,6, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 40, vgl. auch MISCH 1959, S. 125. Das ritterfähige Alter erreichten die adeligen Jugendlichen im 12. Jahrhundert zwischen dem 15. und 22. Lebensjahr (DUBY 1964, S. 840).
- 22 GUIBERT: *De vita sua* I,5, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 30.
- 23 Krankheit als Anlaß, sich vom klerikal-weltlichen Leben zu entfernen, ist ein wiederkehrendes Motiv der hochmittelalterlichen Hagiographie; vgl. ODO VON CLUNY, Reformabt um 930): *Vita Odonis auctore Johanne* 1,5, in: PL 133, 45).
- 24 OTLOH: *Lib. vis.* 3, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 42ff.
- 25 WILHELM VON HIRSAU wählte OTLOH zum Dialogpartner in seinen Traktaten "*De astronomia*" und "*De musica*" (BISCHOFF 1967, S. 94f.). OTLOH schenkte ihm mehrere, von eigener Hand geschriebene Bücher; vgl. dazu OTLOH: *Libellus de tentationibus II* (PL 146, 58B) und MISCH 1959, S. 67 Anm. 32.
- 26 Vgl. dazu ausführlicher RÖCKELEIN 1990, S. 91f.
- 27 PL 146, 23A-58C. OTLOH verfaßte darüberhinaus eine Konfessionsschrift "*De confessione actuum meorum*", die nicht erhalten ist (erwähnt in *Lib. de tent.* II, PL 146, 56B; vgl. BISCHOFF 1943, Sp. 567), aus der aber sicherlich noch mehr über sein Leben zu erfahren gewesen wäre. Der erste Teil des Versuchungsbuchs steht in der literarischen Tradition der Versuchungen des HL. ANTONIUS, die OTLOH vermutlich in der Version des ATHANASIUS aus den "*Vitae Patrum*" kannte

- (SCHAUWECKER 1963, S. 90). Der zweite Teil des "*Libellus de tentationibus*" enthält eine Kurzfassung von OTLOHs Autobiographie, ein Verzeichnis seiner Werke und der von ihm kopierten Schriften. Dieser Teil steht in der literarischen Tradition der Sammlungen "berühmter Männer" (*De viris illustribus*), die - seit der Antike gepflegt - im Spätmittelalter und in der Renaissance zu neuer Blüte gelangten.
- 28 PL 146, 139D-242C.
 - 29 PL 146, 263A-300A.
 - 30 PL 146, 61A-136D.
 - 31 OTLOH: *Lib. de tent.* II (PL 146, 51B-54D); MISCH 1959, S. 106f.
 - 32 BRUNHÖLZL 1980, Sp. 1262. - MÜLLER (1976, S. 300f.) unterscheidet Autobiographien als "selbständige Text[e]... in denen ein Autor die ausdrücklich ausgesprochene oder aber deutlich feststellbare Absicht hat, sein eigenes Leben in dessen Verlauf oder in einem bzw. mehreren Abschnitten darzustellen" von der "formal unselbständige[n] autobiographische[n] Mitteilung im Zusammenhang eines grösseren Textes".
 - 33 Z.B. LUKAS REM, ULMAN STROMER, CHRISTOPH FÜRER, BURKARD ZINK. WENZEL (1980, S. 12) meint, daß "die unterschiedliche Verarbeitung der verschiedenen Traditionen... jedem einzelnen Text seinen unverwechselbaren Charakter" gibt.
 - 34 Vgl. COURCELLE 1963 (zu GUIBERT DE NOGENT bes. S. 272-276) und HALLENSTEIN 1935. Deutlich ist die Anlehnung in der Charakterisierung der Mutter GUIBERTS an MONIKA, die Mutter AUGUSTINS. Vgl. dazu auch RÖCKELEIN 1990, S. 101ff.
 - 35 BECK 1921. Das Problem wird ausführlich diskutiert bei BUDDE 1914.
 - 36 Vgl. dazu RÖCKELEIN 1986, S. 74ff. Die Immunität von S. Emmeram wurde erst im 14. Jahrhundert erreicht (BECK 1921, S. 17).
 - 37 OTLOH: *Lib. de tent.* II (PL 146, 53A); vgl. auch MISCH 1959, S. 105.
 - 38 OTLOH: Vita S. Wolfgangi (um oder vor 1052), PL 146, 389A-428A.
 - 39 OTLOH: *Lib. vis.* 11, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 78f. Der Regensburger Bettler sieht GEBHARD III. als vertrockneten Baum, als Sinnbild des Todes, als Gegenbild zum grünenden Baum des Lebens. Zur Baumsymbolik vgl. auch MORSBACH 1989.
 - 40 OTLOH: *Lib. vis.* 14, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 84. Der HL. GUNTHER sieht in der Hölle Feuerstühle für den Bischof von Prag und den Regensburger Bischof reserviert. Der leere Thron als Sitz des Satans ist seit der Kirchenväterzeit ein geläufiges Bild (MORSBACH 1989). Das Motiv der Bestrafung durch brennende Stühle findet sich auch in anderen Jenseitsvisionen des Mittelalters, z.B. in der Vision des englischen Bauern Thurkill aus dem Jahr 1206 (Visio Thurkilli 1978, Kap. 4, S. 19).
 - 41 OTLOH: *Lib. vis.* 10, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 74. Zu GEBHARD III. und den kirchenpolitischen Konstellationen des 11. Jahrhunderts in Regensburg vgl. SCHMID 1989.
 - 42 OTLOH: *Lib. vis.* 10, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 74.
 - 43 OTLOH: *Lib. vis.* 15, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 86ff.; HUMBERT VON SILVA CANDIDA und Papst VIKTOR II. hielten sich im Winter 1056/57 in Regensburg auf, zu einem Zeitpunkt, als sich auch OTLOH in Regensburg befand. HUMBERT und OTLOH hatten sich möglicherweise bereits vier Jahre zuvor kennengelernt, als der Kardinal anlässlich der Erhebung der Gebeine des HL. WOLFGANG in Regensburg weilte (MÄRTL 1986, S. 149).
 - 44 OTLOH: *Lib. vis.* 11, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 76f.

- 45 OTLOH: *Lib. vis.* 11, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 76f.; vgl. dazu SCHMIDT 1983, S. 583-585. Die Gottesfriedensbewegung, die in Südfrankreich bereits gegen Ende des 10. Jahrhunderts von geistlichen und weltlichen Großen ins Leben gerufen wurde, fand erst unter der Regentschaft HEINRICHS III. Eingang in die Politik der deutschen Kaiser.
- 46 *Translationis et inventionis sancti Dionysii Ratisponensis historia antiquior*. Hrsg. von A. HOFMEISTER. In: Monumenta Germaniae Historica (MGH), Reihe Scriptores (SS) XXX,2 (1926-34), S. 823-837. 1049 erklärten die Mönche von S. Emmeram, ARNULF VON KÄRNTEN habe den Leichnam des HL. DIONYSIUS AREOPAGITA aus St. Denis nach Regensburg gebracht und die Reliquien seien gerade wiederentdeckt worden (BUDDE 1914; KRAUS 1972, 1988). Da der fingierte Translationsbericht und die Urkundenfälschungen nicht den gewünschten Erfolg zeitigten, unternahm um 1080 ein anderer Mönch von S. Emmeram erneut den Versuch, durch einen Translationsbericht das Reichskloster aufzuwerten (*Anonymi Ratisbonensis Translatio S. Dionysii Areopagitae*. Hrsg. von R. KÖPKE. In: MGH SS XI [1854], S. 343-375).
- 47 BISCHOFF (1967, S. 88) schreibt OTLOH an diesen Aktivitäten eine führende Rolle zu: "Seit langer Zeit wird angenommen, daß die treibende Kraft bei all diesen betrügerischen Machenschaften der Emmeramer Mönch OTLOH gewesen sei". Auch SCHMID 1989 und KRAUS 1988 (S. 536) gehen von der Beteiligung OTLOHS an den Fälschungen und dem Translationsbericht aus. SCHAUWECKER-PHILIPP (1966, S. 119f.) hingegen macht plausibel, daß man mit ebenso großer Wahrscheinlichkeit die beiden reformorientierten Mönche ARNOLD von S. Emmeram und WILHELM von Hirsau für diese Schriften verantwortlich machen könnte, wenn nicht gar ein namentlich unbekannter Bruder des Regensburger Reichsklosters dafür in Betracht zu ziehen ist. Als Autor käme möglicherweise auch ULRICH von Zell (von Cluny) in Frage, der Verfasser der "*Consuetudines Cluniacenses*", der um die Mitte des 11. Jahrhunderts in S. Emmeram lebte (MÄRTL 1986, S. 149f.).
- 48 Vgl. unten S. 40.
- 49 Vgl. dazu KRAUS 1988, S. 536ff., ebenso zu den Nachwirkungen der mittelalterlichen Fälscher von S. Emmeram und St. Denis (vor allem HAYMO) bis in unsere Zeit.
- 50 GUTH 1970, S. 72ff.; SCHREINER 1966, S. 31-33.
- 51 GUIBERTs Haltung in der Frage der Simonie blieb trotz seiner Reformposition inkonsequent: moralisch verurteilte er sie, aber praktisch stützte er Bischof WALDERICH VON LAON (gewählt 1106), Kanzler des englischen Königs, der den Aufstand der Bürger von Laon heraufbeschworen hatte (III,4, vgl. auch MISCH 1959, S. 148f.).
- 52 Zu GUIBERTs Nationalbewußtsein vgl. BOEHM 1955.
- 53 OTLOH: *Lib. vis.*, *Prologus*, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 33.
- 54 OTLOH: *Lib. de tent.* I, OTLOH/ BLUM 1977, S. 30. OTLOH spricht im Prolog von sich noch in der dritten Person. Er wechselt aber bald in die direktere Ich-Form.
- 55 GUIBERT: *De vita sua* I,17, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 146. Stärker noch als in den historischen Werken GUIBERTs kommt das in seinen exegetischen Schriften zum Ausdruck.
- 56 GUIBERT: *De vita sua* III, 20, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 168.
- 57 GUIBERTs besondere Beziehung zu MARIA und seine ambivalente Haltung in der Frage der Marienverehrung behandelt bei RÖCKELEIN 1990.
- 58 Zur Rolle GUIBERTs bei der Entstehung und Artikulation des Nationalbewußtseins in Frankreich vgl. BOEHM 1955, S. 687.

- 59 Die tatsächliche Wirkung der autobiographischen Werke OTLOHS und GUIBERTS war wohl eher gering. Der vollständige Text von GUIBERTS "*De vita sua*" ist nur in einer Abschrift des 17. Jahrhunderts erhalten, vgl. GUIBERT/ LABANDE 1981, S. XXIIIff.; mittelalterliche Fragmente tauchten erst in den letzten Jahren auf (DOLBEAU 1983, MEWS 1987); zu OTLOH vgl. OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 20ff.
- 60 GUIBERT: *De vita sua* I,1, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 6-8; vgl. auch MISCH 1959, S. 119.
- 61 Über Kinder und deren Erziehung im Kloster vgl. allgemein RICHÉ 1975, zu GUIBERT als Pädagogen vgl. MONOD 1904.
- 62 In der mittelalterlichen Erziehungsliteratur gibt es eine heftige Debatte über Nutzen und Unsinn der Anwendung von Schlägen, vgl. ARNOLD 1980, S. 80ff. Zu den Gegnern der Körperstrafe unter den monastischen Erziehern zählen auch EGBERT VON LÜTTICH, ANSELM VON CANTERBURY (vgl. unten S. 41), ALANUS VON LILLE und RICHARD VON ST. VIKTOR. Andererseits wurden Körperstrafen auch als Reinigungsrituale, als Mittel zur Austreibung von Dämonen (Exorzismus) positiv bewertet. Zur Ambivalenz und Bedeutungsvielfalt von Schlägen in Verbindung mit dem Hieronymus-Prügeltraum OTLOHS vgl. RÖCKELEIN 1986, S. 41ff., und W. MAAZ: Artikel "Hieronymus". In: Enzyklopädie des Märchens 6 (1990), Sp. 998.
- 63 GUIBERT: *De vita sua* I,6, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 32; vgl. MISCH 1959, S. 125.
- 64 *Lib. de tent.* I, OTLOH/ BLUM 1977, S. 46: "du hattest nicht nur jene Gesänge und Lesestücke, die dein Lehrer schon vorerklärt hatte, sondern auch diejenigen, die noch gar nicht aufgeschlüsselt worden waren, so schnell und so gut gelernt, daß du deinen Mitschülern als ein großes Wunderkind erschienst."
- 65 "Als kleiner Knabe in die Schulzucht gegeben, habe ich schnell lesen gelernt und begann dann weit früher als üblich und ohne Geheiß des Lehrers die Schreibkunst zu erlernen. In ungewöhnlicher Weise, heimlich, ohne Leitung mühte ich mich ab mit der Erlernung dieser Kunst." OTLOH: *Lib. de tent.* II, PL 146, 56D; vgl. auch MISCH 1959, S. 98.
- 66 OTLOH: *Lib. vis.* 4, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 59; vgl. auch MISCH 1959, S. 69.
- 67 EADMER: *Vita sancti Anselmi*, cap. 22, Life of Anselm/ SOUTHERN 1972, S. 37ff. Vgl. auch ARNOLD 1980, Nr. 14, S. 102f.
- 68 OTLOH: *Lib. vis.* 10, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 72: "sub eo tempore tam ob abbatis quam episcopi incuriam omnia discipline vincula in cenobio eodem laxata sunt".
- 69 Zum Kanon der Schullektüre vgl. GLAUCHE 1970. OTLOH verfiel unvermittelt in eine schwere Krankheit, als er während der Fastenzeit heimlich LUCAN, den martialischsten aller römischen Dichter, anstelle der Bibel las (OTLOH: *Lib. vis.* 3, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 45ff.). Weitere Beispiele für Strafvisionen in Folge von Klassikerlektüre bei RÖCKELEIN 1986, S. 43ff. Nach SCHAUWECKER (1963, S. 179ff., 192f.) läßt sich anhand seiner Werke nachweisen, daß OTLOH auch die Schriften CICEROS, PLATOS, ARISTOTELES', VERGILS, HORAZ', JUVENALS, TERENZ' und PHAEDRUS' kannte.
- 70 Die Diskussion um die Verwendung heidnischer Klassiker im Unterricht setzt bereits in der Kirchenväterzeit ein, vgl. dazu CURTIUS ⁷1969, S. 443-461, und KRISTELLER 1980, S. 69-86.
- 71 GUIBERT, der in später Einsicht über die verführerischen Wortspielereien der Klassiker lamentiert, gesteht, er habe seine ersten schriftstellerischen Versuche mit obszönen Gedichten - nach dem Vorbild OVIDS und der BUKOLIK - unternommen (GUIBERT: *De vita sua* I,17, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 134).

- 72 *Otlohi Libellus proverbiorum* (hrsg. von W.CH. KORFMACHER, Diss. phil. Washington, D.C. 1936) verfaßt zwischen 1062 und 1066. OTLOH stellt seine Sammlung in die Tradition der Proverbien des SENECA, gänzlich auf die heidnischen Vorbilder will auch er nicht verzichten (einzelne Sätze aus CATO, HORAZ, LUKAN, PHAEDRUS und SENECA schob er zwischen die christlichen Autoren); vgl. auch SCHAUWECKER 1963, S. 202ff.
- 73 Das war GUIBERTs erster Versuch, die Technik der Schriftauslegung praktisch umzusetzen. Der Abt des Klosters, das sie besuchten, zeigte sich so beeindruckt von GUIBERTs Vortrag, daß er eine weitere Predigt in Auftrag gab. Der junge Mönchsgelahrte verfaßte daraufhin den Sermo "*Dormi secure*" (PL 184, 1031-1044), der lange Zeit für ein Werk BERNHARDS VON CLAIRVAUX gehalten wurde. Weitere Predigten GUIBERTs sind als Paraphrasen in seiner Autobiographie wiedergegeben: Antrittspredigt in Nogent am Tag vor Weihnachten (GUIBERT: *De vita sua* II,3, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 238-242); Predigt in der Kathedrale von Laon, die zuvor durch einen Mord entweiht worden war (ebd., S. 306ff.).
- 74 PL 156, 21-338. Vgl. dazu GUTH 1970, S. 57-59.
- 75 Predigt zum Ostersonntag: "*Dominus de caelo - Quomodo legendum sit in rebus visibilibus*", erwähnt im *Lib. de tent.* II (PL 146, 55C-D), 1068 oder später, dann noch die Predigt "*in natali apostolorum*" (ebd., 337B-340D).
- 76 *Othloni precatio theodisca*, in: PL 146, 427-430.
- 77 GUIBERT: *De vita sua* I,5, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 32.
- 78 Nach GUIBERTs Angaben besaß der Lehrer nicht die geringste Kenntnis der Rhetorik und der Verskunst (GUIBERT: *De vita sua* I,5, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 32).
- 79 GUIBERT: *De vita sua* I,4, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 26. GUIBERT vermerkt erfreut, daß sich die Quantität und Qualität der Lehrer durch die vagierenden Kleriker, die in den Domschulen oder von Wandergelehrten ausgebildet wurden, um 1114/15 merklich gebessert habe.
- 80 GUIBERT: *De vita sua* I,4, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 26.
- 81 Gemeint ist die Auslegung der Bibel nach dem dreifachen bzw. vierfachen Schriftsinn, vgl. dazu LUBAC 1959, S. 190, Nr. 1.
- 82 GUIBERT: *De vita sua* I,17, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 140; vgl. auch MISCH 1959, S. 113.
- 83 GUIBERT: *De vita sua* I,19, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 166.
- 84 Den vertrauten Umgang zwischen Lehrer und Schüler schildert OTLOH, der sich, als er aus dem Züchtigungstraum erwachte, von dem Knaben, der sein Zimmer teilte, auf eventuelle Spuren der Schläge hin untersuchen ließ (OTLOH: *Lib. vis.* 3, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 46f.).
- 85 GUIBERT: *De vita sua* I,15, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 114/116. Den Nährboden dieser Alpträume bildeten die Turniere, Jagden und Kämpfe jugendlicher Ritter, bei denen sich junge Adelige häufig verletzten oder auch zu Tode kamen. Zum aggressiven Potential dieser Jugendlichen vgl. DUBY 1964, S. 839f.
- 86 OTLOH: *Lib. vis.* 3, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 52.
- 87 OTLOH: *Lib. vis.* 3, OTLOH/ SCHMIDT 1989, S. 52f.
- 88 Aus dem hohen Mittelalter sind aus monastischen Kreisen nur wenige Traktate über Erziehung erhalten, vgl. LECLERCQ 1957, 1963, 1975. Die *consuetudines* der Klöster geben - als Ausführungsbestimmungen der Regel - genauere Auskunft über die Lebensumstände der Kinder in den Klöstern.
- 89 OTLOH: *Liber de cursu spirituali* XX, in: PL 146, 214A; vgl. auch MISCH 1959, S. 64.
- 90 GUIBERT: *De vita sua* I,5, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 34: *disciplinas puerorum ac juvenum*.

- 91 GUIBERT: *De vita sua* I,5, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 32-34.
- 92 Das "Wachs-Bild" geht auf PLUTARCH zurück. Die Beeinflußbarkeit von Jugendlichen durch Unterricht und Erziehung vergleichen andere Autoren mit der Modellierbarkeit von Ton. Vgl. dazu ARNOLD 1980, S. 85.
- 93 EADMER: *Vita S. Anselmi*, cap. 21, Life of Anselm/ SOUTHERN 1972, S. 20f. Diese Altersangaben lassen sich nicht exakt in Jahre umsetzen, da die Spannen bei einzelnen Autoren stark schwanken. Vgl. dazu HOFMEISTER 1926 und ARNOLD 1980, S. 20.
- 94 In der *Vita* BERNWARDI des Thangmar wird eine solche "Erwachsenenerziehung" bzw. die totale Umorientierung eines Menschen im Erwachsenenalter geschildert.
- 95 Diese positive Sicht des Kindes kommt auch in der *Regula S. Benedicti* zum Ausdruck. JOHANNES HOMO DEI lieferte die eigenwillige Etymologie des Wortes *puer* (*pueri a puritate dicti sunt*), die ebenfalls eine positive Einstellung zum Kind verrät (RICHE 1975, S. 696 mit weiteren Beispielen). Andere mittelalterliche Theologen (z.B. WILHELM VON ST. THIÉRRY) hingegen sahen - in Anlehnung an AUGUSTIN - in dieser Unerfahrenheit und Unwissenheit gerade das "Teuflische", das Lasterhafte, das Sündige des Kindes. Wieder andere (z.B. ABÄLARD, PETRUS DAMIANI, ULRICH VON HIRSAU oder PETRUS VENERABILIS), in der Tradition des Kirchenvaters HIERONYMUS stehend, empfanden Kinder nur als Störenfriede, die den Gelehrten durch ihr Geplärre und Gezänke am Philosophieren hindern (RICHE 1975).
- 96 VOELTZEL 1973, S. 32ff.; LEGASSE 1969.
- 97 In der Spiritualität des Kindes spielt die modellhafte Kindheit Jesu eine entscheidende Rolle; vgl. WENTZEL 1960, LANDOLT-WEGENER 1961, BONNEY 1980; Quellenbelege bei RICHÉ 1975, S. 698ff.).
- 98 OTLOH: *Lib. de tent.* I, OTLOH/ BLUM 1977, S. 45.
- 99 OTLOH: *Liber de cursu spirituali* XXIII, in: PL 146, 223B-C; vgl. auch MISCH 1959, S. 80. Ähnlich in *Lib. de tent.* I, OTLOH/ BLUM 1977, S. 46.
- 100 GUIBERT: *De vita sua* I,15, GUIBERT/ LABANDE 1981, S. 114 und ähnlich S. 116; vgl. auch MISCH 1959, S. 133f.
- 101 GUIBERT entschuldigt und rechtfertigt sich dafür, daß er erst mit 50 Jahren zum Vorsteher eines Klosters ernannt wird. Er ist sich darüber im klaren, daß seine Karriere von der Norm abweicht und nicht die Erwartungen seiner Umwelt erfüllt.
- 102 Vgl. auch BAYER 1976 und ULLMANN 1974.
- 103 Vgl. dazu GUREVIC 1994, bes. zu GUIBERT DE NOGENT S. 146-160, zu OTLOH S. 186ff.
- 104 BYNUM 1980.
- 105 Für Hinweise auf Kontinuitäten und Diskontinuitäten vom Mittelalter zur Moderne bezüglich der pädagogischen Konzepte danke ich KLAUS-PETER HORN, Berlin. Vgl. den Beitrag von FRITZ OSTERWALDER in diesem Band.

Quellen

GUIBERT DE NOGENT: Autobiographie. Introduction, édition et traduction par E.-R. LABANDE. (Les classiques de l'histoire de France au moyen âge, 34.) Paris 1981.

- HUGEBURG: Vita WILLIBALDI episcopi Eichstetensis. Hrsg. u. übers. von A. BAUCH. (Quellen zur Geschichte der Diözese Eichstätt, Bd. 1: Biographien der Gründungszeit.) Eichstätt 1962.
- OTLOH VON S. EMMERAM: Das Buch von seinen Versuchungen. Eine geistliche Autobiographie aus dem 11. Jahrhundert. Eingel. u. übers. von W. BLUM. (Aevum Christianum, 13.) Münster i.W. 1977.
- OTLOH VON S. EMMERAM: Liber visionum. Hrsg. von P.G. SCHMIDT. (Monumenta Germaniae Historica, Quellen zur Geistesgeschichte des Mittelalters, 13.) Weimar 1989.
- Self and Society in Medieval France. The Memoirs of Abbot GUIBERT OF NOGENT. Edited with an introduction by JOHN F. BENTON. Toronto/ Buffalo/ London 1970.
- The Life of St. ANSELM. Ed. and transl. by R.W. SOUTHERN. Reprint Oxford 1972.
- Visio Thurkilli, relatore, ut videtur, Radulpho de Coggeshall. Rec. P.G. SCHMIDT. Leipzig 1978.

Literatur

- ARNOLD, K.: Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance. Beiträge und Texte zur Geschichte der Kindheit. Paderborn/ München 1980.
- ARNOLD, K.: Das "finstere" Mittelalter. Zur Genese und Phänomenologie eines Fehlurteils. In: Saeculum 32 (1981), S. 287-300.
- BAYER, H.: Zur Soziologie des mittelalterlichen Individualisierungsprozesses. Ein Beitrag zur wirklichkeitsbezogenen Geistesgeschichte. In: Archiv für Kulturgeschichte 58 (1976), S. 115-153.
- BECK, O.: Studien über die Grundherrschaft St. Emmeram - Regensburg. Diss. phil. (masch.) München 1921.
- BERSCHIN, W.: Biographie und Epochenstil im lateinischen Mittelalter. Bd. 1. (Quellen und Untersuchungen zur lateinischen Philologie des Mittelalters, 8.) Stuttgart 1986.
- BISCHOFF, B.: Artikel "OTLOH". In: Verfasserlexikon 3 (1943), Sp. 658-670.
- BISCHOFF, B.: Literarisches und künstlerisches Leben in St. Emmeram (Regensburg) während des frühen und hohen Mittelalters. In: DERS.: Mittelalterliche Studien. Bd. 2, Stuttgart 1967, S. 77-115.
- BOEHM, L.: Gedanken zum Frankreichbewußtsein im 12. Jahrhundert. In: Historisches Jahrbuch 74 (1955), S. 681-687.
- BONNEY, F.: Enfance divine et enfance humaine. In: L'enfant au moyen-âge. Publications de CUERMA, Aix-en-Provence. (Sénéfiance, 9.) Paris 1980, S. 7-24.
- BORST, A.: Lebensformen im Mittelalter. Frankfurt a.M./ Berlin/ Wien 1979.
- BRUNHÖLZL, F.: Artikel "Autobiographie". Mittellateinische Literatur. In: Lexikon des Mittelalters 1 (1980), Sp. 1262f.
- BRUNHÖLZL, F.: Artikel "Biographie". Mittellateinische Literatur. In: Lexikon des Mittelalters 2 (1983), Sp. 200-203.
- BRUNHÖLZL, F.: Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters. Bd. 2: Die Zwischenzeit vom Ausgang des karolingischen Zeitalters bis zur Mitte des 11. Jahrhunderts. München 1992.

- BUDDE, R.: Die rechtliche Stellung des Klosters St. Emmeram in Regensburg zu den öffentlichen und kirchlichen Gewalten vom 9. bis 14. Jahrhundert. In: Archiv für Urkundenforschung 5 (1914), S. 153-238.
- BULST, N.: Artikel "GUIBERT DE NOGENT". In: Lexikon des Mittelalters 4 (1989), Sp. 1768-1769;
- BYNUM, C.W.: Did the Twelfth Century Discover the Individual? In: Journal of Ecclesiastical History 31 (1980), S. 1-17.
- CHAURAND, J.: Artikel "GUIBERT DE NOGENT". In: Dictionnaire de spiritualité ascétique et mystique 6 (1967), Sp. 1135-1139.
- COURCELLE, P.: Les "Confessions" de Saint AUGUSTIN dans la tradition littéraire. Antécédents et postérité. Paris 1963.
- CURTIS, E.R.: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter. Bern 1969.
- DOLBEAU, F.: Deux nouveaux manuscrits des "Mémoires" de GUIBERT DE NOGENT. In: Sacris Erudiri 26 (1983), S. 155-176.
- DUBY, G.: Dans la France du Nord-Ouest au XII^e siècle. Les "Jeunes" dans la société aristocratique. In: Annales E.S.C. 19 (1964), S. 835-846.
- GLAUCHE, G.: Schullektüre im Mittelalter. Entstehung und Wandlungen des Lektürekansons bis 1200 nach den Quellen dargestellt. (Münchener Beiträge zur Mediävistik und Renaissance-Forschung, 5.) München 1970.
- GUREVIC, A.J.: Das Individuum im europäischen Mittelalter. München 1994
- GUTH, K.: GUIBERT DE NOGENT und die hochmittelalterliche Kritik an der Reliquienverehrung. (Studien und Mitteilungen zur Geschichte des Benediktiner-Ordens und seiner Zweige, Ergänzungsband 21.) Ottobrunn 1970.
- HALLENSTEIN, S.: Nachbildung und Umformung der Bekenntnisse AUGUSTINS in der Lebensgeschichte GUIBERTS VON NOGENT. Diss. Hamburg 1935.
- HALPHEN, L.: Un pédagogue. In: Académie des Inscriptions et belles lettres, comptes rendus des séances. Paris 1939, S. 558-569.
- HEINZELMANN, M.: Neue Aspekte der biographischen und hagiographischen Literatur in der lateinischen Welt (1.-6. Jahrhundert). In: Francia 1 (1973), S. 27-44.
- HENNINGSEN, J.: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Essen 1981.
- HERRMANN, U.: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 303-323.
- HERRMANN, U.: Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ ULLICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/ Basel 1980, S. 227-252.
- HOFMEISTER, A.: Puer, iuvenis, senex. Zum Verständnis der mittelalterlichen Altersbezeichnungen. In: BRACKMANN, A. (Hrsg.): Papsttum und Kaisertum. Festschrift für PAUL KEHR zum 65. Geburtstag. München 1926, Nachdruck Aalen 1973, S. 287-316.
- KOHLI, M.: Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1985), S. 1-29.
- KRAUS, A.: Die Translatio S. DIONYSII AREOPAGITAE von St. Emmeram in Regensburg. (SB Bayer.Akad.Wiss., phil.-hist. Kl., Jg. 1972, H. 4.) München 1972.
- KRAUS, A.: Saint-Denis und Regensburg: Zu den Motiven und zur Wirkung hochmittelalterlicher Fälschungen. In: Fälschungen im Mittelalter III (=Schriften der MGH 33,3). Hannover 1988, S. 535-549.
- KRISTELLER, P.O.: Humanismus und Renaissance. Bd. 1: Die antiken und mittelalterlichen Quellen. München 1980.

- LANDOLT-WEGENER, E.: Zum Motiv der "Infantia Christi". In: Zeitschrift für Schweizerische Archäologie und Kunstgeschichte 21 (1961), S. 164-170.
- LECLERCQ, J.: Deux opuscules sur la formation des jeunes moines. In: Revue d'ascétique et de mystique 33 (1957), S. 387-399.
- LECLERCQ, J.: Les études dans les monastères du X au XII siècle. In: Los monjes y los Estudios. Hrsg. von P. DESEILLE. (Semana de estudios monasticos, 4.) Poblet 1963, S. 105-117.
- LECLERCQ, J.: Textes sur la vocation et la formation des moines au moyen âge. In: Corona Gratiarum. Miscellanea patristica, historica et liturgica. Festschrift für ELIGIO DEKKERS O.S.B. Hrsg. von A.I. DE SMEDT u.a. Bd. 2. (Instrumenta Patristica, 11.) Brügge/ La Hague 1975, S. 169-194.
- LEGASSE, S.: Jésus et l'enfant. Enfants petits et simples dans la tradition synoptique. Paris 1969.
- LUBAC, H.: Exégèse médiévale. Bd. 1, Aubier 1959.
- MAAZ, W.: Artikel "Hieronymus". In: Enzyklopädie des Märchens 6 (1990), Sp. 997-1011.
- MÄRTL, C.: Regensburg in den geistigen Auseinandersetzungen des Investiturstreits. In: Deutsches Archiv 42 (1986), S. 145-191.
- MEWS, C.J.: GUBERT OF NOGENT's Monodiae (III,17) in an appendage to the "*De haeresibus*" of AUGUSTINE. In: Revue des études augustinienes 33 (1987), S. 113-127.
- MISCH, G.: Geschichte der Autobiographie. Bd. 3: Das Mittelalter. Teil 2: Das Hochmittelalter im Anfang. 1. Hälfte, Frankfurt a.M. 1959.
- MONOD, B.: La pédagogie et l'éducation au Moyen Age d'après les souvenirs d'un moine du XIe siècle. In: Revue universitaire 13 (1904), S. 25-36.
- MORRIS, C.: The Discovery of the Individual 1050-1200. (Medieval Academy Reprints for Teaching, 19.) Toronto 1987.
- MORSBACH, P.: "Liber Visionum des OTLOH VON ST. EMMERAM". Katalogbeitrag No. 65. In: Ratisbona Sacra. Das Bistum Regensburg im Mittelalter. (Kunstsammlungen des Bistums Regensburg. Kataloge und Schriften, 6.) München/ Zürich 1989, S. 119-121.
- MÜLLER, U.: Thesen zu einer Geschichte der Autobiographie im deutschen Mittelalter. In: Akten des V. internationalen Germanisten-Kongresses Cambridge 1975. Bern 1976.
- NIGGL, G.: Geschichte der deutschen Autobiographie im 18. Jahrhundert. Stuttgart 1977.
- RICHE, P.: L'enfant dans la société monastique au XIIe siècle. In: PIERRE ABÉLARD - PIERRE LE VÉNÉRABLE. Les courants philosophiques, littéraires et artistiques en Occident au milieu de XIIe siècle. Colloques internationaux du Centre national de la recherche scientifique. Paris 1975, S. 689-702.
- RÖCKELEIN, H.: OTLOH, GOTTSCHALK, TNUGDAL. Individuelle und kollektive Visionsmuster des Hochmittelalters. (Europäische Hochschulschriften. Reihe 3, Bd. 319.) Frankfurt a.M. 1986.
- RÖCKELEIN, H.: Zwischen Mutter und Maria - Die Rolle der Frauen in GUBERT DE NOGENT's Autobiographie. In: DIES., u.a. (Hrsg.): Maria, Abbild oder Vorbild? Zur Sozialgeschichte mittelalterlicher Marienverehrung. Tübingen 1990, S. 91-109.
- RÖCKELEIN, H.: OTLOH VON ST. EMMERAM. In: Lexikon des Mittelalters 4 (1993), Sp. 1559f.
- SCHAUWECKER, H.: OTLOH VON ST. EMMERAM. Ein Beitrag zur Bildungs- und Frömmigkeitsgeschichte des 11. Jahrhunderts. (Studien und Mitteilungen zur Geschichte des Benediktinerordens und seiner Zweige, 74.) Ottobeuren 1963.

- SCHAUWECKER-PHILIPP, H.: OTLOH und die St. Emmeramer Fälschungen des 11. Jahrhunderts. In: Verhandlungen des Historischen Vereins für Oberpfalz und Regensburg 106 (1966), S. 103-120.
- SCHMID, A.: "Auf glühendem Thron in der Hölle". GEBHARD III., OTLOH VON ST. EMMERAM und die Dionysiusfälschung. In: Ratisbona Sacra. Das Bistum Regensburg im Mittelalter. (Kunstsammlungen des Bistums Regensburg. Kataloge und Schriften, 6.) München/ Zürich 1989, S. 119-121.
- SCHMIDT, P.G.: HEINRICH III. - Das Bild des Herrschers in der Literatur seiner Zeit. In: Deutsches Archiv 39 (1983), S. 582-590.
- SCHREINER, K.: Discrimen veri ac falsi. Ansätze und Formen der Kritik an der Heiligen- und Reliquienverehrung des Mittelalters. In: Archiv für Kulturgeschichte 48 (1966), S. 1-53.
- SCHULZE, U.: Artikel "Autobiographie". Einleitung. In: Lexikon des Mittelalters 2 (1983), Sp. 1262.
- ULLMANN, W.: Individuum und Gesellschaft im Mittelalter. Göttingen 1974.
- VOELTZEL, R.: L'enfant et son éducation dans la bible. (Le point théologique, 6.) Paris 1973.
- WENZEL, H.: Die Autobiographie des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit. Bd. 1, München 1980.
- WENTZEL, H.: "Ad infantiam Christi" - Zur Kindheit unseres Herren. In: Das Werk des Künstlers. Studien zur Ikonographie und Formgeschichte. HUBERT SCHRADER zum 60. Geburtstag. Stuttgart 1960, S. 134-160.

Anschrift der Autorin:

Dr. Hedwig Röckelein

Historisches Seminar der Universität Hamburg, Abteilung Mittelalter I
Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg

Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung

*Theologische Ursprünge des modernen pädagogischen Paradigmas*¹

*Non seulement tout le corps du
christianisme mais aussy chaque ame
en particulier est son royaume, et
qu'il faict autant pour un seul homme
que pour tous ensemble.*

MARTIN DE BARCOS an ANTOINE LE MAÎTRE
19. Juni 1638

"Je commençai de rechercher les livres qui pouvoient m'aider à le mieux entendre. Ceux qui mêloient la dévotion aux sciences m'étoient les plus convenables; telles étoient particulièrement ceux de l'Oratoire et de Port-Royal. Je me mis à les lire ou plustot à les dévorer... Les écrits de Port Royal et de l'Oratoire étant ceux que je lisois le plus fréquemment m'avoient rendu demi-Janseniste" (ROUSSEAU 1781/1959, S. 229-230, 242 - "Ich begann Bücher zu suchen, die mir helfen konnten, ihn besser zu verstehen. Diejenigen, die die Demut mit den Wissenschaften vermischten, paßten mir am besten; dem entsprachen insbesondere jene des Oratoriums und jene von Port-Royal. Ich machte mich daran, sie zu lesen oder eher schon sie zu verschlingen. Die Schriften von Port-Royal und des Oratoriums las ich eingehend und oft und wurde ein halber Jansenist") - schreibt ROUSSEAU im sechsten Buch seiner *Confessions* über die Wiederaufnahme seiner Studien im Hause der Madame DE WARENS. Ausgangspunkt waren Überlegungen zur Erziehung, wie er sie in FÉNELONS *Télemaque* kennengelernt hatte, und über deren Kollision mit dem Konzept der Erbsünde. Daß ROUSSEAU ausgerechnet in diesem Zusammenhang auf den Jansenismus - eine religiöse Doktrin, die sich durch extremen Rigorismus auszeichnet - zurückgriff, muß erstaunen.²

Die moderne Pädagogik und ihre diskursiv-argumentative Ordnung scheinen - das ist die gängige Meinung - ihren Ausgangspunkt im Empirismus und in der neueren kulturellen Anthropologie zu nehmen. Im folgenden wird demgegenüber dargelegt, daß derjenige Diskurs, der uns heute als moderne Pädagogik gilt, auf einem älteren, rigorosen Konzept der theologischen Apologetik und des christlichen Glaubens beruht, und daß die moderne pädagogische Argumentation durch diesen Ursprung mitgeprägt ist. Im Gegensatz zur gängigen Auffassung, die den Ursprung der pädagogischen

Wissenschaft und ihrer disziplinären Ordnung im Übergang des 18. zum 19. Jahrhundert in Deutschland im Umfeld des Kantianismus ansetzt, soll nachgewiesen werden, daß das moderne pädagogische Paradigma - bzw. zwei verschiedene und weitgehend konkurrierende Argumentationsordnungen - bereits im ausgehenden 17. Jahrhundert infolge der Ausgliederung anderer Disziplinen - der Theologie und der Jurisprudenz - entstand. Dieser Nachweis bezüglich der Theologie kann nicht nur im Umfeld des Protestantismus, d.h. spezifisch in der pietistischen Theologie (OSTERWALDER 1992b), sondern ebenso im katholischen Umfeld mit der religiösen Doktrin des Jansenismus³ durchgeführt werden.

In einem ersten Schritt wird das Feld der jansenistischen pädagogischen Aktivitäten abgesteckt. In einem zweiten Schritt sollen anhand der einzigen frühen jansenistischen pädagogisch-konzeptionellen Schrift von PIERRE NICOLE *De l'éducation d'un Prince* von 1670 (1670/1732) die Grundstrukturen dieser Pädagogik skizziert werden. Drittens wird nach deren Begründung gefragt, und abschließend soll auf deren Wirkung in der Herausbildung der modernen Pädagogik hingewiesen werden.

Auf die Pointe der nachfolgenden Untersuchungen soll einleitend klar und deutlich hingewiesen werden. Die Herausbildung der modernen Pädagogik wird allgemein im Rahmen desjenigen Prozesses beschrieben, der als Säkularisierung oder mit MAX WEBER als Entzauberung der Welt bezeichnet wird. Diese Beschreibung soll nicht infrage gestellt, aber immerhin ergänzt werden durch den Befund, daß die Entzauberung der Welt und die Säkularisierung der sozialen Verhältnisse begleitet werden durch die diskursive *Sakralisierung des Erziehungsprozesses* und die *Verzauberung der Individualität* in der Form von *Innerlichkeit*.

1. Der jansenistische Pädagogismus

JEAN DUVERGIER DE HAURANNE, Abbé de SAINT-CYRAN, der mit JANSENIUS zusammen die erste Generation der Bewegung prägte⁴, gibt in einem der wenigen von ihm erhaltenen Briefe an, daß er schon vor seiner Verhaftung (1638) der Erziehung größte Bedeutung zugemessen und deswegen ein Waisenkind zu sich genommen habe. "Je ne l'ai pu abandonner sans déplaire à Dieu & sans violer les dispositions qu'il a mises en moi, lesquelles j'ai regardées comme une marque de sa sainte volonté" (SAINT-CYRAN bei FONTAINE I [1738], S. CXIV - "Ich konnte es [das Kind] nicht verlassen, ohne Gott zu mißfallen und ohne die Anlagen zu verletzen, die er in mich legte, die ich als ein Zeichen seines heiligen Willens betrachtete"). Auch wenn damit die zentrale Bedeutung des Faktums Erziehung im jansenistischen Denken schon früh belegt ist, so dürfte der Beginn der *petites écoles* - der muttersprachlichen (Elementar-)Schulen ("kleinen Schulen"), die den pädago-

gischen Ruf von Port-Royal begründeten - kaum früher als 1646 anzusetzen sein.⁵ Bereits 1660 wurden sie durch den Staat in der zweiten anti-jansenistischen Repressionswelle wieder geschlossen.⁶

Die Schulen von Port-Royal überlebten also nicht einmal 15 Jahre, ihre Schülerzahl war immer außerordentlich gering. SAINT-CYRAN sah bei der Gründung eine Höchstzahl von sechs vor, später dürfte die Mädchen- und die Knabenschule nicht über je zwei Dutzend Absolventen gekommen sein, was eine Gesamtzahl von kaum 1000 Absolventen ergibt. Von hier aus ist eine Konkurrenz zu den jesuitischen Collèges undenkbar (GAZIER I [1922], S. 76-79; SELLMAIR 1933; DELFORGE 1985).

Das Aufsehen und der Ruf dieser *petites écoles* kam trotz ihrer kurzen Überlebenszeit vor allem über den Inhalt des Unterrichts und die Prominenz der Erzieherinnen und Erzieher zustande. Nicht nur die geistige Elite der Bewegung unterrichtete an diesen Schulen, sondern auch die Lehrbücher, die dafür verfaßt wurden, orientierten sich an der wissenschaftlichen Avantgarde der Zeit, ja noch mehr, sie bildeten teilweise selbst deren Spitze. Die *Logik* von ARNAULD und NICOLE von 1662 und die *Allgemeine Grammatik* von ARNAULD und LANCELOT von 1660 demonstrierten die Kongruenz des cartesianischen Wahrheitsbegriffs, der auf Verfahren abstützt, mit neuen didaktischen Konzeptionen (RICKEN 1984, S. 32-45).

Darüber hinaus verzichteten jedoch die meisten jansenistischen Autorinnen und Autoren auf explizit begründende Zusammenhänge der pädagogischen Bemühungen und zogen sich auf faktische Beschreibungen ihrer Anstalten und den Biblizismus und Augustinismus zurück. LANCELOT beschreibt den Fakten nach, was er tat, als er einen Prinzen erzog (LANCELOT bei FONTAINE II [1738], S.477), ebenso MAÎTRE DE SACI, der sich mit dem Satz "*qui a des oreilles pour entendre, entende*" (MAÎTRE DE SACI bei FONTAINE I [1738], S. 389 - "Wer Ohren hat zu hören, höre!") auf die Rechtfertigung in den heiligen Texten berief. Auch das *Règlement pour les enfants de Port-Royal* - die berühmten Regeln für die Erziehung der Kinder im Kloster, das 1665 im Anhang der *Constitutions du monastère de Port-Royal* veröffentlicht wurde - ist ursprünglich ein Beichtbrief vom April 1657 von JACQUELINE PASCAL, der Soeur SAINTE-EUPHÉMIE, an ihren geistlichen Führer, ANTOINE SINGLIN (J. PASCAL bei COUSIN 1878, S. 361), das *autre moi-même* des unnachgiebigen Führers des Jansenismus, MARTIN DE BARCOS (BARCOS 1956, S. 614).

Dieser Typus von Texten über Erziehung ist eng gebunden an den anti-theologischen Rigorismus des frühen Jansenismus und an diejenige der drei Strömungen, die sich um 1660 im offenen Kirchenkampf in der Bewegung durch besondere Intransigenz auszeichnete.⁷ Philosophie, Theologie und Kirchenrecht - und im Fall von JACQUELINE PASCAL sogar die Glaubenspoesie - wurden als *vanité du monde* (Eitelkeit der Welt) radikal abgelehnt. Apologie und Glaubenspraxis, d.h. Beichte, galten als privilegierte Texttypen.

An diese Position erinnert Soeur SAINTE-EUPHÉMIE gleich zu Anfang ihrer Beichte: "Vous ne me demandiez pas que j'écrivisse comme il les falloir conduire, mais seulement comme je les conduisois, afin de remarquer les fautes que j'y commets, qui ne détruisent pas seulement ce que Dieu y fait par moi, mais apportent même de grands obstacles aux grâces qu'il met dans ces âmes" (J. PASCAL bei COUSIN 1878, S. 362 - "Sie haben von mir nicht verlangt, daß ich schreibe, wie man sie erziehen sollte, sondern nur wie ich sie führte, um daraus die Fehler zu erkennen, die ich begehe, die nicht nur zerstören, was Gott durch mich tut, sondern zudem auch der Gnade, die er in diese Seelen legt, Hindernisse bereiten"). Weitergehende Überlegungen zur Erziehung im Kloster dienten einzig und allein der Erforschung des eigenen Gewissens der Erzieherin, "*ce que je crois qu'il faut faire pour leur bonne éducation*" (ebd., S. 394 - "das, von dem ich glaube, daß man es mit dem Ziel ihrer guten Erziehung tun sollte").

Im Rahmen der zeitgenössischen Erziehungsliteratur stellt diese Textgattung allerdings keine Besonderheit dar, da auch jene sich weitgehend auf Anweisungen und Ratschläge beschränkte. Die im 16. und frühen 17. Jahrhundert erschienenen Erziehungsbücher, und insbesondere jene über die Prinzen-erziehung, sind fast ausschließlich präskriptiver Natur oder geben Rechenschaft über die Erziehung eines bestimmten Prinzen. Konzeptuelles oder theoretisches Reden über Erziehung, wie es bezüglich der "freien Künste" gepflegt wurde, ist auf diesem Terrain kaum anzutreffen.

Hingegen erschien 1670, ein Jahr nachdem der Friede in der Kirche wiederhergestellt worden war und Port-Royal noch einmal eine Überlebenschance erhielt, in Paris unter dem Verfasseramen DE CHANTERESNE ein Werk *De l'Education d'un Prince*, das sich eindeutig auf einer anderen Ebene ansiedelte, indem es aus der Distanz über Erziehung sprach. Das Werk konnte schnell dem Jansenismus zugeordnet werden, obwohl es gerade nicht mehr der Beichtpraxis folgte. Damals wurde angenommen, daß es aus den nachgelassenen Papieren von BLAISE PASCAL stammte (ANONYM 1746, S. XI), nachdem im gleichen Jahr ein Auszug aus dessen nachgelassener Apologie, die *Pensées*, erschienen war. Die zweite Auflage von 1671 mit Änderungen und Zusätzen ließ an der Zuordnung Zweifel aufkommen. Sehr bald wurde das Werk PIERRE NICOLE zugeschrieben, was sich denn auch in den späteren Ausgaben bestätigte.⁸ PIERRE NICOLE⁹ gehörte zusammen mit ANTOINE ARNAULD zu jenen Führern der jansenistischen Bewegung, die dem Kompromiß mit Staat und Kirche offener gegenüberstanden und die sogar eine erste Re-Theologisierung und selbst eine Philosophie des Jansenismus ins Auge faßten bzw. sogar einleiteten. NICOLEs konzeptuelle und begründende Erziehungsschrift bedeutete im Erziehungsdiskurs generell, aber auch innerhalb des Jansenismus und seiner theologischen Orientierung, eine Innovation.¹⁰

2. Der versteckte Gott: Erziehung als Paradox

Im *Traité* wird Erziehung konzeptuell durch vier ineinander gefügte Konzepte beschrieben. Für alle wird eine Figur verwandt, die von PASCAL als *antithèse* (*Pensées* 1670/ 1954, Nr. 27 - "Antithese")¹¹, von VOLTAIRE in seiner beißenden Kritik als *paralogisme éloquent* (VOLTAIRE 1961, S. 104 - "geschwätzige Scheinlogik") und von LUCIEN GOLDMANN in seiner Analyse als "tragische Weltanschauung" und "Paradox"¹² bezeichnet wird.

Das *erste Paradox* fixiert die Ebene, auf der die Erziehungsziele lokalisiert sind. Der Text folgt dabei fast wörtlich dem ersten *Discours* der *Logik* von 1662, übersteigert dabei aber dessen paradoxalen Aufbau noch zusätzlich.¹³ Das Ziel der Erziehung besteht im richtigen Gebrauch der Wahrheit durch den Zögling. Die Differenzierung "wahre und falsche Ideen" umfaßt sowohl die Wissenschaften wie auch die Moral. Die "wahren Ideen" haben allerdings einen doppelten, einen niedrigen und einen hohen Nutzen. Erziehung soll zum hohen Nutzen der Wahrheit führen (NICOLE 1670/ 1732, S. 269). Die Menschen, die die Ideen in ihrem unmittelbaren Inhalt nützen, "mettent leur gloire dans l'exactitude, & non dans l'utilité de ces connaissances", und sie folgen damit ihren Leidenschaften und sinnlichen Begierden (ebd. - "setzen ihren Ruhm auf die Genauigkeit und nicht in den Nutzen dieser Kenntnisse"). Der hohe Nutzen liegt hingegen darin, daß der Zögling im Umgang mit den richtigen Ideen, auf seinen eigenen Geist gelenkt wird. Dementsprechend heißt es paradox zugespißt: "Il n'est pas nécessaire que celui qui est chargé de l'instruction d'un Prince lui montre tout, il suffit qu'il lui montre l'usage de tout" (S. 270 - "Es ist nicht nötig, daß derjenige, der mit der Ausbildung des Prinzen beauftragt ist, diesem alles zeigt; es genügt, wenn er ihm den Nutzen von allem zeigt").

Hier liegt für NICOLE der Anknüpfungspunkt an DESCARTES, dem er in der *Logik* weitgehend folgte. Doch der Gegensatz zwischen den Ideen der Wissenschaften und dem Geist des erkennenden Zöglings wird hier noch einmal methodisch-skeptisch zugespißt, indem das eigentliche übergeordnete Ziel darin besteht einzusehen, daß nicht nur die Ideen, mit denen der Zögling sich beschäftigen muß, unsicher sind, sondern ebenso auch das eigene Ich, der eigene Geist, der sich daran stärken soll, schwach und eitel ist, "que tout cela n'est qu'une curiosité assez vaine... Car il vaut mieux ignorer ces choses, que d'ignorer qu'elles sont vaines" (ebd., S. 270 - "daß dies alles nur eine sehr eitle Neugier ist... Denn es ist besser, diese Dinge nicht zur Kenntnis zu nehmen, als nicht zur Kenntnis zu nehmen, daß sie eitel sind").

Wie kann aber der Zögling dazu gebracht werden, die richtigen Ideen zu lernen, seinen Geist daran zu stärken und gleichzeitig deren Eitelkeit einzusehen? Darauf antwortet die *zweite Paradoxie*, die den Erziehungsvorgang selbst beschreibt. Der Erzieher steht in der Rolle der *solitaires*, der bekehrten Einsiedler von Port-Royal, die die Beichtenden in der Einsamkeit zur

Bekehrung führen. "Convertir les ames par la force de la charité" nennt BARCOS diese Aufgabe in einem Brief von 1644 an Mère AGNÈS (BARCOS 1955, S. 97 - "die Seelen durch die Macht der Barmherzigkeit bekehren"). Der Erziehungsvorgang, wie ihn NICOLE im zweiten Paradox und im weiteren beschreibt, ist nach dem Muster dieses Verhältnisses von *solitaire* (Einsiedler), *directeur de conscience* (Beichtvater) und *confesseur* (Beichtender) konzipiert: "L'ésprit des enfants est presque tout rempli de ténèbres, & il n'entrevoit que de petits rayons de lumière" (1670/ 1732, S. 293 - "Der Geist der Kinder ist fast vollständig ausgefüllt durch Schatten, und nur kleine Lichtstrahlen dringen hinein"). Diese wenigen Lichtstrahlen im Geist des Prinzen sind der Ausgangspunkt der Erziehung. Die Wissenschaften und der eigene Geist werden fortschreitend diesen wenigen Lichtstrahlen ausgesetzt. In diesem Vorgang sollen sich die Lichtstrahlen selbst ausbreiten, so daß ihnen komplexere Ideen vorgelegt werden können. Erziehung wird dementsprechend an einem innern Status des Zöglings und nicht an den Wissenschaften selbst orientiert; notwendig ist, "que cela se fasse d'une manière si proportionnée à leur age et à la qualité de leur esprit" (ebd., S. 280f. - "daß dies in einer Art und Weise vor sich geht, die dem Alter und der Qualität ihres Geistes angemessen ist"). Der Vorgang ist fortschreitend. Er erfährt zuerst die Sinne mit evidenten Wahrheiten und gelangt zum Geist des Zöglings, allerdings - und hier liegt die Paradoxie - ohne daß die Sinne oder der Geist selbst seine Effekte wahrnehmen sollen. Erziehung zielt auf eine übergeordnete Instanz. "Cette manière d'instruire est insensible, le profit que l'on en tire est aussi en quelque sorte insensible" (ebd., S. 273 - "Diese Art der Ausbildung ist nicht sinnlich wahrnehmbar; der Nutzen, den man daraus zieht, ist ebenso sinnlich nicht wahrnehmbar").

Wie kann aber Erziehung die Sinne erfassen und gleichzeitig den Geist bilden, ohne daß Sinne oder Geist sie wahrnehmen? Diese Frage wird im *dritten Paradox* beantwortet. Der Prinz muß lernen, die *civilité* - die Ordnung der Welt, Macht und Herrschaft - mit *vertu* (Tugend) und mit *charité* (Barmherzigkeit) zu leiten (ebd., S. 279). Dazu dient das Studium der Wissenschaft von der weltlichen Ordnung und das Studium der Moral als der Wissenschaft vom Menschen (*la science des hommes*, S. 276). Die Moral muß aber so gelernt werden, daß der Zögling dieses Lernen als solches nicht merkt: "Il faut tâcher qu'ils sachent toute la Morale, sans savoir presque qu'il y ait une Morale" (ebd., S. 281 - "Man soll erreichen, daß sie die ganze Moral wissen, fast ohne zu wissen, daß es überhaupt eine Moral gibt"). Wenn sich der Prinz für seine Aufgabe als Herrscher mit dieser Wissenschaft der Welt zuwendet, gerät er ausschließlich in eine Umgebung von Täuschern und Getäuschten, in das Reich der Sinne, "où ils ne voient que des objets faux & des fantômes trompeurs" (ebd., S. 282 - "wo er nur falsche Gegenstände und täuschende Fantome sieht"), und er gerät in eine Nacht ohne Wahrheit (ebd.), wo nur noch die größten Erschütterungen wie Hofintrigen und Bürgerkriege die Sinne reizen können. Wenn er sich auf den Nutzen der Moral in dieser Welt verläßt, verfällt er vollständig seinen Sinnen und ihren Begierden, der *concupiscence*. Allein in der Erziehung, im Verhältnis zu seinem *directeur*

teur, tritt der Prinz in ein menschliches Verhältnis, das nicht durch Betrug gekennzeichnet ist (ebd.). Der Erzieher führt ihn zum hohen Gebrauch der Moral. In der Erkenntnis der Verfallenheit des eigenen Geistes in der Welt und in der Pflicht als Herrscher führt er ihn gleichzeitig wie einen jansenistischen *solitaire* aus dieser Welt hinaus.

Ziel ist die Einsamkeit, in der den Sinnen des Zöglings aus der Welt keine Reizung und kein Genuß gegeben wird, sondern der Prinz sich im Studium auf sich selbst wendet (ebd., S. 290). Wie BARCOS in einem Brief von 1648 an DE SACI verlangte, daß die Priester sich aus der Welt in die Einsamkeit zurückziehen - "Le devoir d'un curé et d'un Ecclesiastique ne soit que d'agir et de parler. Il est autant obligé pour le moins à la retraite et au silence... Autrement il est incapable et indigne de son ministère" (BARCOS 1955, S. 109 - "Die Pflicht eines Hirten und eines Priesters besteht nicht nur darin, zu handeln und zu sprechen. Ebenso ist er mindestens zu zeitweisem Rückzug und Stille verpflichtet. Ansonsten wird er unfähig und unwürdig für sein Amt") - so werden die Prinzen im Erziehungsprozeß und im Studium der Wissenschaft der weltlichen Ordnung in die Einsamkeit geführt. Im Gegensatz aber zum Bekehrungskonzept des frühen Jansenismus macht diese Einsamkeit die absolute Innerlichkeit aus, wo die Prinzen erst sich selbst und die anderen Menschen "*dans leurs défauts & dans leurs passions*" (NICOLE 1670/ 1732, S. 276 - "in ihren Fehlern und ihren Leidenschaften") kennenlernen können. Der Prinz bleibt als Herrscher in der Welt und nimmt in ihrer Ordnung seine Aufgabe wahr, aber gleichzeitig lebt er in absoluter Abgeschiedenheit von dieser Welt in der eigenen Innerlichkeit.

Wie kann aber in der Einsamkeit, ausgehend von dürftigen sinnlichen Erfahrungen, die Wahrheit der Regierung der Welt gelernt oder gelehrt werden? Diese Frage löst sich im *vierten umfassenden Paradox*. In der inneren Einsamkeit lernt der Prinz unter der Leitung des Erziehers *l'usage de tout* ("die Summe der Welt- und Lebensweisheit"): die christliche Religion. Das Lernen der Wahrheit der Religion profiliert die drei vorangehenden Paradoxien. Im *Discours contenant en abrégé les preuves naturelles de l'existence de Dieu & de l'immortalité de l'âme* behandelt NICOLE eingehend die verschiedenen Gottesbeweise, die gegen jene ins Feld geführt werden können, die die Heiligen Schriften infrage stellen. Er unterscheidet dabei zwei Kategorien von *preuves naturelles* (natürliche Beweise): die *preuves métaphysique* (metaphysische Beweise) und die *preuves populaires et plus sensibles* (volkstümliche und sinnlichere Beweise) (NICOLE 1670/ 1732, S. 26f.). Mit dieser Differenzierung, die von PASCAL stammt¹⁴, werden dem Rationalismus enge Grenzen gesteckt. Gerade die metaphysischen Beweise der Existenz Gottes werden von PASCAL und von NICOLE als Wegbereiter des Deismus und Atheismus bekämpft. "Quand un homme serait persuadé que les proportions des nombres sont des vérités immatérielles, éternelles, et dépendantes d'une première vérité en qui elles subsistent, et qu'on appelle Dieu, je ne le trouverais pas beaucoup avancé pour son salut", heißt es bei PASCAL in den *Pensées* (Nr. 602 - "Wenn ein Mensch überzeugt wäre, daß die Zahlenver-

hältnisse ewige und immaterielle Wahrheiten ausmachen, die von einer ersten Wahrheit abhängen, die man Gott nennt, so würde ich ihn nicht für besonders fortgeschritten in bezug auf seine Erlösung halten"). Die Religion läßt sich dementsprechend nicht durch die Vernunft lernen wie die metaphysischen Wahrheiten, sie unterliegt nicht vernünftigen Urteilen: "Ce n'est pas qu'il faille soumettre la Religion à leur examen" ("Man soll die Religion nicht ihrer [der Urteile] Prüfung unterziehen"), schreibt NICOLE im *Traité* über die Prinzenenerziehung (1670/ 1732, S. 318).

Welches sind nun die *preuves sensibles* (sinnlichen Beweise), die NICOLE für die absolute Wahrheit ins Feld führt und die nicht den Urteilen der Vernunft unterbreitet werden können oder sollen? Gerade auf diese "sensiblen Beweise" wird die eigentliche Pädagogik aufgebaut. Oder vielmehr sind es diese "sensiblen Beweise", die die Pädagogisierung des Glaubens und der Erlösung ausmachen. Die Prinzen werden in diese Beweise "methodisch" hineingeführt, ohne daß sie es merken. In ihnen erlebt der Mensch fortschreitend die dem Paradox zugrundeliegenden Gegensätzlichkeiten. Die Instanz des Glaubens - PASCAL bezeichnet sie als *coeur* (Herz) - lernt, weder der Vernunft noch den Sinnen merkbar: "Il faut les faire entrer dans les preuves de la Religion, sans qu'ils les considèrent presque comme des preuves" (ebd., S. 318 - "Man soll sie in Beweise der Religion hineinführen, ohne daß sie sie als Beweise betrachten."), wird in Fortführung des zweiten Paradoxes ausgeführt.

Die *preuves sensibles* für die Wahrheit der Religion bilden eine dreistufige, methodische Abfolge. Die ersten zwei bestehen in der Erfahrung der kontingenten Verbindung des eigenen Geistes mit der Materie und der Endlichkeit der materiellen Existenz (NICOLE 1670/ 1732, S. 38-43). Der Mensch erlebt sich darin gleichzeitig als endliches materielles und als unendliches geistiges Wesen und die Welt als jenseits ihrer Materialität bedingt. Aber diese Beweise führen an sich nicht viel weiter als die Metaphysik. "Ces sortes de preuves ne conduisent qu' à connoître un Dieu, & qu'elles ne nous menent pas à *Jesus-Christ* notre unique libérateur" (NICOLE ebd., S. 324 - "Die Beweise dieser Art bringen uns nur dazu, einen Gott zu kennen, aber sie führen uns nicht zu Jesus Christus, unsern einzigen Befreier").

Daraus kann aber die entscheidende Erfahrung entstehen, "de remarquer en toutes choses dans eux mêmes & dans les autres, l'effroyable corruption du coeur de l'homme, son injustice, sa vanité, sa stupidité, sa brutalité, sa misère" (NICOLE 1670/ 1732, S. 319 - "die erschreckende Verdorbenheit des menschlichen Herzen, seine Ungerechtigkeit, seine Eitelkeit, seine Blötheit, seine Grausamkeit, sein Elend in allen Dingen, in ihnen selbst und in den andern zu erkennen"). Die Erfahrung der totalen Verfallenheit des Menschen und seiner Welt kann nur darauf hinweisen, daß in dieser Welt etwas Unerfahrbares sein muß, das die Welt und den Geist trotzdem lebendig erhält; der mit den Worten des bei NICOLE paraphrasierten PASCAL: "Ce qui y paraît ne marque ni une exclusion totale, ni une présence manifeste de divinité, mais la présence d'un Dieu qui se cache" (*Pensées*, Nr. 556 - "Das was hier er-

scheint, belegt weder eine vollständige Abwesenheit noch eine offene Anwesenheit einer Gottheit, sondern die Anwesenheit eines Gottes, der sich verbirgt").

Letztlich wird im religiösen Paradox des Gottes, der in der Welt anwesend ist durch seine *Abwesenheit*, von NICOLE Erziehung konzeptualisiert. Erziehung geht in diesem Paradox schließlich auf, denn sie führt den Menschen über die Wissenschaften von der Ordnung der Welt und über die Wissenschaft vom Menschen unmerklich zum Erleben seiner eigenen Verfallenheit und damit zur Offenbarung seiner Erlösbarkeit. "Ce remède ne peut donc se trouver par la raison", sondern "se decouvre tout-à-coup" (1670/ 1732, S. 319 - "Dieses Mittel kann nicht durch die Vernunft gefunden werden", sondern "enthüllt sich plötzlich"). In diesem Sinne endet Erziehung erst in einem Akt, der ihr selbst nicht mehr zur Verfügung steht, wie auch ihr Ausgangspunkt außerhalb ihrer selbst liegt: in einer gewissen Qualität des Erziehers, "qui n'a point de nom et que l'on n'attache point à une certaine profession" (ebd., S. 270 - "die überhaupt keinen Namen hat und die überhaupt nicht mit einem besondern Beruf in Verbindung gebracht wird."), wie es gleich zu Anfang des *Traité* heißt.

Erziehung wird damit als personell und intentional induzierter Vorgang in der Innerlichkeit des Zöglings beschrieben, der Multiplizität und Kontingenz von Welt in metaphysische Wahrheiten überführt. Gleichzeitig zielt sie aber auf ein Ende, das gerade nicht das Ergebnis dieser Induktionen sein kann, sondern sich einzig und allein paradoxal darauf beziehen läßt. Der Ausgangspunkt im Erzieher, "qui n'a point de nom", und das Ergebnis, "qui ne peut donc se trouver par la raison", werden dabei ganz auf die innere geistige Einsamkeit inmitten der Welt zurückgenommen. Die Begründung der Erziehung liegt in zwei Konzepten, die weit über den Umfang von Erziehung hinausweisen und zum Zentrum des jansenistischen Denkens gehören: *grandeur* (menschliche Größe) und *grâce* (göttliche Gnade).

3. Grandeur

NICOLES *Traité* handelt von der Erziehung eines Prinzen. Es soll hier jedoch gezeigt werden, daß es dabei gleichwohl um Erziehung *im allgemeinen* geht. Die *grandeur*, die Größe und Macht des Prinzen werden thematisch genutzt, um Erziehung im Spannungsfeld von Weltlichkeit und Erlösung generell zu bearbeiten.

1652 fragte Mère ANGÉLIQUE ihren *directeur de conscience*, MARTIN DE BARCOS, um Ratschläge für die Führung einer königlichen Christin zur Bekehrung. BARCOS antwortete ausführlich, indem er darlegte, daß Könige - wie zum Beispiel auch Ärzte - durch ihre Aufgaben in der Welt kaum zur Abkehr von der Welt, zur Einsamkeit fähig seien. "Mais j'ay peur que vous

ne luy soyez pas plus utile en effet, que S. Jean Baptiste l'a esté à un Roy... Je prie dieu de vous rendre semblable à ce grand Saint, mais non cette Roïne a ce Roy" (BARCOS 1955, S. 142 - "Aber ich habe Angst, daß Sie sich ihr in Tat und Wahrheit nicht nützlicher erweisen werden, als daß es Johannes der Täufer einem König sein konnte... Ich bitte Gott, daß er Sie diesem großen Heiligen ähnlich macht, aber nicht diese Königin jenem König"), heißt es nicht ohne Witz.¹⁵ Zum Konzept der intransigenten *solitaires* gehört die vollständige Indifferenz gegenüber den weltlichen Verhältnissen, in denen der Mensch allerdings leben *muß*; dementsprechend hält BARCOS einen König oder eine Königin kaum der Bekehrung fähig. Die Abkehr von der Welt steht in offenem Widerspruch zu deren Stellung in der Welt.

Die weltliche Ordnung und ihre Notwendigkeit werden jetzt aber bei NICOLE die eigentliche Herausforderung für den pädagogischen Weg des *solitaire* zu Gott. Im Gegensatz zur jansenistischen Intransigenz eines BARCOS oder einer JACQUELINE PASCAL, die jede Auseinandersetzung mit weltlichen Verhältnissen ablehnen, messen ARNAULD und NICOLE (und ihre Anhänger) den inneren Status der Seele an der Auseinandersetzung mit der Welt. In diesem Sinne wird im *Traité de la grandeur*, der zu den Erziehungsschriften von NICOLE gehört, auch das Thema der weltlichen Macht und Ordnung aufgegriffen (NICOLE 1670/ 1732).

Während im Stand der Unschuld, vor dem Sündenfall und der Erbsünde, die Menschen als gleiche ohne Macht leben konnten, sind im Stande der Sündhaftigkeit gesellschaftliche Macht und damit Ungleichheit unausweichlich. NICOLE entwickelt von hier aus ein Konzept des Erbadels von Gottes Gnaden, stellt aber gleichzeitig die weltliche Ordnung als Respekt vor dem privaten Eigentum und vor dem Eigennutz des *amour propre* (Selbstliebe) aller Menschen unter göttliche Verantwortung.¹⁶ Wenn aber die menschliche Macht in der Welt dem Willen Gottes entspricht, dann kann der Weg zu Gott nicht darin bestehen, daß der Mächtige sich von der Macht zurückzieht oder sich dieser gegenüber indifferent verhält. Macht ist nicht nur "un des plus grands artifices du diable pour engager les hommes dans le vice & dans le desordre" (ebd., S. 189 - "eines der grössten Kunstwerke des Teufels, um die Menschen für das Laster und die Unordnung zu gewinnen"), sondern ebenso ist "la grandeur un pur ministère qui a pour fin l'honneur de Dieu & l'avantage des hommes" (ebd., S. 183 - "ist die Macht und Grösse ein reines Amt mit dem Ziel von Gottes Ehre und dem Vorteil der Menschen"). Indem den Mächtigen die Abkehr von den Gegenständen der Versuchung nicht offensteht, müssen sie sich gerade an diesen Gegenständen, in der Welt selbst bewähren. "Tout cela fait voir que l'état des grands est un état violent pour les chrétiens" (ebd., S. 213 - "All das zeigt, daß der Zustand der Mächtigen und Großen für die Christen ein gewalterfüllter Zustand ist"). In und mittels der Welt aus der Welt führen, ist die pädagogische Wende, die NICOLE jetzt dem jansenistischen *solitaire*-Konzept gibt. Im gesellschaftlichen Leben müssen die Mächtigen ihre Ungleichheit, ihre Überordnung wahrnehmen und ausführen; in die Ordnung der Schöpfung müssen sie sich als Gleiche ein-

reihen; und in der inneren Ordnung, in ihrer Einsamkeit, müssen sie dazu gebracht werden, die schrecklichsten Erniedrigung zu erleiden. "Ils ne sont pas même dispensés de reconnoître, que peut-être leurs pechés & leurs défauts les font regarder de Dieu & des Anges comme les derniers des hommes" (ebd., S. 207f.) - "Sie sind nicht einmal davon befreit, erkennen zu müssen, daß ihre Sünden und ihre Fehler sie vielleicht bei Gott und den Engeln als die niedrigsten unter den Menschen erscheinen lassen").

Die Sünde konzentriert die Mächtigen auf ihre Macht; die Erziehung im Gegenzug führt sie auf ihre Innerlichkeit, in ihre innerweltliche Einsamkeit, ohne daß sie die Macht verlassen können, in der allein sie ihr Elend und damit die Notwendigkeit der göttlichen Gnade wahrnehmen können. Wie das Kind von Stand über das *sentiment* seiner Aufgabe als Prinz zum *sentiment* als verfallener Sünder in einer verfallenen Welt geführt wird, so kann auch der Bürger und Handwerker mit viel geringeren Erwartungen erzogen werden. Dabei ist allerdings der christliche König eine "*trophée de la grâce de Jesus-Christ*" (ebd., S. 223 - "ein Siegeszeichen für die Gnade Jesu Christi"): für die göttliche Gnade als dem Grund der Erziehung.

4. La grâce générale

Der doktrinäre Ausgangspunkt des Jansenismus, JANSENIUS' posthumes Werk *Augustinus* (1640), richtete sich gegen jede Philosophie und Theologie mit dem Ziel, apologetisch und glaubenspraktisch die Autorität der augustininischen Tradition in der Gnadenlehre wiederherzustellen. Die Opposition gegen die Theologie LUIS DE MOLINAS wie auch gegen jene der Alt- und Neu-Scholastik richtete sich gegen ein statisches Konzept des menschlichen Willens und der Seele überhaupt. Nach JANSENIUS ist durch die Erbsünde auch der freie Wille vollständig zerstört und muß durch die Erlösung neu aufgebaut werden¹⁷, wodurch sich die Seele grundlegend verändert.

Gerade eine Transformation der Seele ist aber in den scholastischen und molinistischen Konzepten nicht vorgesehen. Die Seele ist nach der scholastischen Lehrmeinung und auch entsprechend dem kirchlichen Dogma, wie auf dem Konzil von Vienne 1311 festgelegt wurde, ihrem Wesen nach *per se et essentialiter* Teil des menschlichen Körpers und mit diesem substantiell verbunden und als solche auch nicht unsterblich. *Anima unica forma corporis*, die Formel von Vienne, legte die Seele als vereinheitlichende Form der materiellen Existenz des Menschen fest und wandte sich somit gegen einen anthropologischen Dualismus. In diesem Wesen kann sie zwar durchaus akzidentielle Veränderungen erfahren, aber eine Transformation oder sogar Transsubstantiation wurde grundsätzlich ausgeschlossen.¹⁸ Die Akte der Seele sind vielmehr intellektuelle Leistungen (*sylogismus practicus*), die sich gänzlich in den sinnlichen und intellektuellen Apparat des Menschen einordnen. Ihre

spezifische Leistung geht einzig zurück auf das, was dem Menschen von der Schöpfung als Erkenntnis des Guten und Bösen übrigblieb - das *lumen naturale*, verfährt aber im übrigen vollständig nach den Gesetzen der Logik.

Die Gnadenlehre des JANSENISMUS hingegen greift auf eine paulinische und spätantike Um- oder Ausformung des platonischen Konzepts des "inneren Menschen" zurück. Im zweiten Brief an die Gemeinde in Korinth tröstet Paulus die Verfolgten: "Darum verzagen wir nicht, sondern wenn auch unser äußerer Mensch verzehrt wird, so wird unser innerer Mensch Tag für Tag erneuert" (2. Kor. 4,16). Diese Erneuerung des inneren Menschen ist hier eindeutig als das Werk des erlösenden Eingriffs aufgefaßt, doch wird sowohl die Unsterblichkeit wie auch Transformationsmöglichkeit der Seele postuliert. Paulus nutzt dazu das platonische Konzept von Seele und Innerlichkeit, gibt ihm aber in diesem spezifischen Kontext eine neue Bedeutung. Erst in der Patristik erst kommt diese platonisch-paulinische Auffassung voll zur Geltung bzw. wird hier erst zu einem argumentativen Konzept. Bei AUGUSTINUS ist die Metapher *homo interior* oder *interior noster* 185 mal belegt und spielt eine zentrale argumentative Rolle. Dabei widerspiegelt diese wiederholte Verwendung selbst die Entwicklung vom Platonismus zur paulinischen Theologie im Zeitraffer. Beschreibt sie im Frühwerk mit der platonischen Tradition die Tiefe der menschlichen Seele, so meint sie später vor allem deren Transformationsmöglichkeiten durch Buße und Gnade (MARKSCHIES 1994, S. 16). Die Unsterblichkeit der Seele und deren Verbindung mit dem Absoluten, das damit über die Introspektion dem menschlichen Erkennen zugänglich wird, sind im augustinischen Denken durchgehend zentral für die Glaubenspraxis und die Formulierung seiner theologischen Grundsätze. Die Scholastik und insbesondere THOMAS VON AQUIN hat sie nicht einfach aufgegeben, aber soweit korrigiert und relativiert, daß sie so viel an Bedeutung verloren, bis sie aus dem Dogma ausgeschieden werden konnten (SCHNEIDER 1973, S. 43-63).

Insofern ist der jansenistische Augustinismus in der Konfrontation mit der Scholastik durchaus auch historisch abgesichert. Er steht aber in einem vollständig neuen Kontext, und so gibt er auch die theologischen Hintergründe der Parteinahme des Jansenismus für DESCARTES und seinen Dualismus ab (NADLER 1989). In diesem neuen Kontext wird jetzt das Konzept des seelischen Wandels und der Innerlichkeit derart ausgebaut, daß in der Folge sowohl der cartesianische Methodismus und sein Wahrheitskonzept oder später sogar LOCKES Reflexionsbegriff als auch ein asketisches Bußkonzept Platz darin finden. Von beiden Extremen her ist aber der Weg zur Pädagogisierung offen.¹⁹ Die Gnade entreißt die menschliche Seele Schritt für Schritt aus ihrer Gefangenschaft in der Begehrlichkeit der Sinne, in der sie nur Böses denken, wollen und veranlassen kann, und heilt sie schrittweise vom erlittenen Schaden. Die Seele wird durch die Gnade ihrer Bindung an die Körperlichkeit entzogen. Dabei unterliegt der Wille in jedem Akt notwendigerweise der Wirkung der Gnade; aber nach jedem Akt eines Gnadenerweises erhält er ebenso wieder die Freiheit, in die Sünde zurückzufallen bis

zu seiner endgültigen Heiligung, die aber dem Menschen verborgen bleibt. Die Prädestination ist dementsprechend in der jansenistischen Apologetik ein entscheidendes Argument, das aber gerade für die Pädagogisierung der Theologie *irrelevant* bleiben muß. Der *directeur de conscience* führt jeden und jede so, wie wenn sie zur Gnade bestimmt wären, da auch ihm Gottes Urteil nicht zur Disposition steht.

Die *gracia medicinalis* ist fortschreitend und wird bereits von Jansenius als *paedagogus*²⁰ bezeichnet. Sie beginnt mit dem Gesetz, dem *paedagogus ad gratiam per terrorem*. Der gefallene Mensch kann dieses Gesetz zwar nie erfüllen, aber gerade daran erfährt er seine Verfallenheit. Darauf folgen die *grâce prévenante* (die das Böse verhütende Gnade), die *grâce subséquente* (die Gnade einer Folge), die *grâce de persévérance* (die Gnade des Andauerns)²¹, die die Wirkungen der Heilung quasi perenniert. Diesen sich abfolgenden Gnadenarten, die unausweichliche Wirkungen zeigen, werden dynamisch konsekutive Zustände der Seele, d. h. Entwicklung und Heilung des freien Willens als Progreß zugeschrieben.²² Jedem Zustand wiederum entspricht auch eine ganz bestimmte Art des menschlichen Handelns, der *charité* (Barmherzigkeit). Dabei wird zunehmend die Motivation aus der sündhaften Begehrlichkeit, der *concupiscence*, abgelöst durch die Motivation aus der Gnade, die an die Stelle der Sinne tritt.

Die entscheidenden argumentative Probleme dieses Konzepts sind der Anfang der Wirkung der Gnade und ihr Ergebnis, ihr Ende. Wie kommt der Mensch im Zustand der Sünde zum ersten guten Akt? Wird angenommen, er komme aus sich heraus, quasi aus seiner verfallenen Natur zu diesem ersten Schritt, so ist für die Jansenisten die Häresie des Pelagianismus - Leugnung der Erbsünde - offensichtlich. Wird ihm dieser Schritt allein durch Gnade zuteil, so trifft jenen, der ihr entgeht, keine Schuld, was die Häresie der Reformation ausmacht. Im *Traité* von NICOLE wird dieser Anfang mit den wenigen Lichtstrahlen in einem sonst ganz durch Schatten ausgefüllten Geist des Kindes (1670/ 1732, S. 293)²³ metaphorisch in der Tradition des *lumen naturale* beschrieben, erhält aber gerade *nicht* die intellektualistische und naturalistische Beinote wie im Thomismus.

In seinem Kommentar zum *18ème Lettre à un Provinciale*²⁴ von 1658 gibt NICOLE bereits eine Lösung des Problems an, das nach seinem Zeugnis auch PASCAL behandeln wollte. "Que toute la vie est pleine de pouvoirs qui n'ont jamais d'effet par la resistance d'une volonté supérieure & plus forte, & que ce principe s'étend également & au pouvoir qu'on a de faire le mal en la presence de la Grace efficace, & au pouvoir de faire le bien & de ne pas faire le mal en l'absence de la Grace" (zit. nach GOUJET 1732, S. 196 - "Das ganze Leben ist voller Kräfte, die dank dem Widerstand eines höhern und stärkern Willens niemals Auswirkungen zeigen. Dieses Prinzip ist auch anwendbar sowohl auf die Macht, das Böse in Anwesenheit der wirkenden Gnade wie auch das Gute und nicht das Böse bei Abwesenheit der Gnade zu tun"). Worum es geht, das ist offensichtlich der zweite und nicht der erste

Fall. Der einzelne Mensch kann zur Erkenntnis des Gesetzes kommen, auch ohne daß ihm dank einer allgemein wirkenden höheren Kraft individuell wirkende Gnade zuteil wird.

Entscheidend ist, daß mit diesem Anfang Erziehung begründet und von Erlösung abgegrenzt wird, wie sie von NICOLE im *Traité* konzipiert wurde. Die Virtualität der Gnade als höhere, allgemein anwesende Kraft wird durch Erziehung zu einer individuellen Potentialität für den sündigen Menschen. Dieser Wandel von der Erlösung zur Erziehung ist in der *charité* des Erziehers, in seiner Intention gegeben; daß er im je spezifischen Fall im Innern des Zöglings vor sich geht, ist allerdings einzig und allein in der Prädestination, in der Wahl Gottes begründet. Das Ende von Erziehung ist infolgedessen absolut. Die Wirkung wie auch das absolute Ende der Erziehung, des individuellen Weges in die *solitude*, sind somit zwar absolut sicher, aber sie sind nie erkennbar²⁵ und stehen auch nicht zur pädagogischen Disposition. Jeder Schritt kann gleichermaßen zum Heil oder zur Verdammnis führen, ohne daß dies für Menschen erkennbar ist. "Le jugement des coeurs n'appartient qu'à Dieu seul, et c'est un crime à la creature de le vouloir usurper envers qui que ce soit" (BARCOS 1955, S.102 - "Das Urteil über das Herz steht einzig Gott zu, und es wäre eine Sünde an der Schöpfung, es gegenüber wem auch immer für sich zu beanspruchen."), schreibt BARCOS zum Trost seiner selbst wie auch der einsamen, an sich selbst und ihrer Erlösung verzweifelnden Mère ANGÉLIQUE.²⁶

Vom Anfang her ist der Vorgang der Erziehung unbeschränkt. Die Wiederherstellung der Freiheit des Willens führt zwar zur Erkenntnis des Guten, zum notwendigen Wollen eines partikulären Guten, aber er kann ebenso immer wieder zum Bösen zurückführen. Trotzdem wird Erziehung im letzten Paradox von ihrem Ende, von der Heilung der Seele her gedacht. Dieses Ende besteht darin, daß der erlöste freie Wille nur noch das Gute denkt, nur noch das Gute will und nur noch das Gute veranlaßt, indem er sich vollständig von der körperlichen Sinnlichkeit und damit von den Sinnen trennt und sich gänzlich zum Instrument der Gnade macht. Diese Heilung und Heiligung des inneren Menschen beendet die Erziehung zwar absolut, sie steht ihr aber gerade nicht zur Disposition, weil sie für die Vernunft nicht erkennbar, sondern einzig und allein in der Absicht und im Glauben sowohl des Zöglings als auch des Erziehers gegeben ist. Durch die absolute Unzugänglichkeit der Gnadenwahl, der Prädestination und des Endes der Erziehung selbst, wird Erziehung erst begründet. Der Wandel der Seele durch die Gnade wird durch NICOLEs Konzept von der *innern* Einsamkeit *in* der Welt und *durch* die Welt pädagogisch, d.h. durch die Intention des Erziehers der erziehlischen Vermittlung fähig.

5. Bedeutung und Wirkung

NICOLES Konzept des Anfangs und Endes der Gnadenwirkung, worin Erziehung begründet wird, wurde in der Folgezeit theologisch weiter ausgebaut. Im *Abrégé de Théologie* von 1679, der bezeichnenderweise eine gewisse Re-Theologisierung des Jansenismus einleitete, nannte er die virtuelle Gnade eine *grâce intérieur et surnaturelle* (innere und übernatürliche Gnade), bis sie ihm dann - als *grâce générale* (allgemeine Gnade) - im Jahre 1688 die Kritik seines Mitstreiters ARNAULD einbrachte, eine jansenistische Form des jesuitischen Halb-Pelagianismus zu sein, der die Auswirkungen der Erbsünde infrage stelle (ARNAULD 1776).

Ungeachtet dieser theologischen Kritik und der daran anschließenden ausufernden Polemik fand hingegen das Erziehungskonzept, wie es im *Traité* entwickelt worden war, sehr bald ein großes Echo und zeitigte eine große Wirkung. Während für NICOLE damit wieder der Weg zur Theologie offenstand, wurde in einem weiteren Umfeld ein neuer Typus pädagogischer Reflexion eröffnet. Die präskriptive pädagogische Rede wurde zunehmend ergänzt durch einen Diskurs *über* die Erziehung, oder um es formelhaft auszudrücken: die präskriptive Rede darüber, was man tun soll, um zu erziehen, wird ergänzt durch eine distanzierte Rede darüber, was Erziehung ist, und daß man erziehen kann.

Diese Rede folgte weitgehend der Ordnung Argumentation bei NICOLE, auch wenn sie seine theologisch-apologetischen Prämissen oder seine präskriptiven Schlußfolgerungen nicht teilte. Im Zentrum der Ordnung dieses Diskurses steht immer Innerlichkeit und deren Entwicklung, die bestimmt ist durch ein absolutes Ziel oder Ende. In dieser Beziehung korrespondieren Erzieher und Zögling personal miteinander. Die erzieherischen Maßnahmen sind bemessen an der Intention des Erziehers und instrumentell auf das absolute Ende in der Innerlichkeit des Zöglings ausgerichtet. Insofern aber das Ende und die Innerlichkeit selbst absolut sind, kann der erzieherische Prozeß nur paradox gedacht werden.

Solange das Konzept von Erziehung, das auf absoluter Innerlichkeit beruht, in eine theologische Argumentation eingebettet bleibt, wird das Paradox zwischen der erzieherischen Führung und dem Ziel, das jedem Zugriff von außen verschlossen ist, argumentativ durch den Gottesbegriff und die Erlösung aufgelöst. Wird aber diese unmittelbare Verbindung zwischen theologischer und nunmehr eigenständiger pädagogischer Argumentation aufgebrochen, so entsteht daraus eine argumentative Leerstelle. Es kann nicht angegeben werden, wie ein Erzieher den Zögling zu einem Punkt führen kann und wie Erziehung ausschließlich von diesem Punkt aus konzipiert wird, wenn dieser Punkt grundsätzlich weder durch menschliche Anstrengung erreichbar noch durch menschliche Wahrnehmung erkennbar ist. Auch in der Beschreibung des Erziehungsvorgangs bleibt damit ein blinder Fleck. Partielle instrumentelle

Maßnahmen sollen begründet werden aus dem intendierten Ergebnis, das eine absolute Einheit - der ganze oder der vollendete Mensch oder seine Seele - sein soll. Das Konzept ist durch diese Paradoxie gegen argumentative Kritik immunisiert, und ihr blinder Fleck wird durch Exhortation - durch den Aufruf, gut zu erziehen - und durch religiösen oder auch säkularen Glauben an die Ganzheit und Harmonie der absoluten und innerlichen Individualität ersetzt bzw. abgedeckt. Jedes Argument für oder gegen eine Maßnahme oder eine Zielsetzung in pädagogischer Absicht läßt sich durch einen Rückzug oder eine Rückführung auf die zentrale Stelle abfangen oder unterstützen.

Die innerweltliche Asketik, die bei NICOLE noch in der festgefügtten augustini-schen Tradition argumentativ gestützt ist oder werden soll - was der Streit um die Richtigkeit der jansenistischen Interpretation demonstrierte -, läuft in ihrer weltlichen Variante argumentativ in einer zauberhaft gegebene, fest umrissene Innerlichkeit aus, die sich jeder Intention und jeder Maßnahme als Begründung darbietet.

Es dürfte allerdings gerade diese Ordnung dieses pädagogischen Paradigmas und seine argumentative Schwäche sein, die dessen Erfolg begründet. Die Konstruktion der pädagogischen Argumentation um absolute Innerlichkeit und instrumentellen Zugriff garantiert nicht nur die Nähe zur lange noch bestimmenden Theologie und Religion, sondern sie enthält auch diejenige Leerstelle, in die künftig beliebig moralische Exhortation eingebaut werden kann und womit die Rede über Erziehung selbst erzieherisch gestaltet werden kann. Die Metaphern der Entwicklung und des Gärtners, die fortan den blinden Fleck in der Argumentation abdecken, haben nicht die Funktion zu erklären, sondern sie enthalten einen Verhaltensverweis für den Empfänger des Textes. Wer diese Rede nicht versteht oder wer sie in Frage stellt, steht der Innerlichkeit ebenso fern wie derjenige, dessen Anstrengungen nicht von Erfolg gekrönt sind. An dieser argumentativen Leerstelle wird die Verzauberung des Individuums und die Sakralisierung seiner Innerlichkeit diskursiv konstruiert oder auch immer wieder rekonstruiert.

Diese Ordnung des Diskurses ist es, die aus NICOLE'S *Traité* immer wieder rezipiert wurde. Bereits 1678 erschien in Paris anonym *L'art de former le coeur & l'esprit d'un prince* und 1679 (ebenfalls anonym) in Amsterdam *De l'Education des Enfants, & particulièrement de celles des Princes, où il est démontré de quelle importance sont les sept premières années de la vie* (Anonym 1746, S. XXXI, XXXVII), die sehr wahrscheinlich noch aus der jansenistischen Strömung selbst stammten. Bald folgten auch Werke, die sich das Modell zu eigen machten, aber inhaltlich kaum mit dem Jansenismus in Berührung standen.

FÉNELONS *Traité de l'éducation des filles* von 1687 übernahm dieses Modell der Erziehung zur Innerlichkeit, um sie in ihrer universalistischen Anlage auch auf die Mädchen auszuweiten, eine andere Gattung von Menschen, die wie die Mächtigen und die Ärzte der Sünde angeblich besonders zugetan

wäre." Dabei ist offensichtlich, daß die "Pädagogik" des Erzbischofs von Cambrai ebenso fest noch in der theologischen Argumentation verwurzelt ist wie jene von NICOLE, und "daß diese Wendung zum Pädagogischen gerade in Schriften zurückverfolgt werden muß, die sich selbst noch nicht als pädagogische im engeren Sinne verstehen" (SPAEMANN 1990, S. 240). Entscheidend ist aber, daß auch hier der disziplinär-diskursive Nexus zur Theologie aufgebrochen wird und damit eine sich verselbständigende Ordnung der Pädagogik erscheint - ein Faktum, das den Jesuiten als Beweis für und den Jansenisten selbst als Anspruch auf eine jansenistische Observanz in der Theologie erscheinen mußte.²⁸

Erst in dem Maße, wie sich dieser Diskurstypus von der Theologie zu entfernen begann, wurde er an andere Diskurse und Disziplinen angeschlossen. Die zentrale, ursprünglich augustinische Seelenlehre, die ein pädagogisches Entwicklungsmodell abgibt, konnte dann an die beginnende naturalistische Anthropologie und ihr Entwicklungsmodell angeschlossen werden. Damit kann der Erziehungsprozeß als organisiertes Lernen instrumentell beschrieben werden, ohne die Paradoxie der Erlösung in einer weltlichen Pädagogik in einen argumentativen blinden Fleck zu verwandeln. Voraussetzungen dafür sind aber ein Modell einer zusammengesetzten - d.h. in der Theologie der Zeit: materiellen - Seele und eine Moral, die vollumfänglich in weltlichen Verhältnissen erfahrbar ist, was im 17. und 18. Jahrhundert unweigerlich zu einer Konfrontation mit den Kirchen führen mußte. Für die Geschichte der Ordnung der pädagogischen Argumentation ist bedeutsam, daß dieser theologisch-pädagogische Typus, der bis heute im deutschsprachigen protestantisch geprägten pädagogischen Diskurs ein großes Gewicht hat, sich im 17. Jahrhundert auch in Frankreich in einem katholischen Umfeld parallel zum deutschen Pietismus²⁹ entwickeln konnte.³⁰

Doch im Gegensatz zu Deutschland wurde in Frankreich und England diese theologisch orientierte und strukturierte pädagogische Argumentation im 18. Jahrhundert weitgehend durch einen öffentlich-rechtlichen pädagogischen Argumentationstypus überlagert und sogar verdrängt³¹. Ins Zentrum trat dabei das empirische Modell der Erkenntnis und die pädagogische Instrumentalität von Erfahrung, in das zwar Innerlichkeit noch an zentraler Stelle, aber nicht als *absolutum*, sondern als ein unbeschränktes Kompositum übernommen wurde. LOCKES Erziehungsschrift, die den Ausgangspunkt für diesen Diskurs bildet, fußt dabei ebenso auf seiner Erkenntniskritik wie auch auf seinem Konzept der bürgerlich geordneten Gesellschaft. MONTESQUIEU verstand in der Folge Erziehung funktional zum *esprit des lois*, und CONDILLAC stellte als erster mit seinem Statuenmodell Subjektivität schlechthin als Ergebnis pädagogischer Einwirkung dar. Während Erziehung bei NICOLE - wie in der ganzen von der Religion bestimmten pädagogischen Tradition - von ihrem Ende her sich der rationalen Begründung entzieht, wird durch den empiristischen Bruch bei LOCKE der Weg zu einem rationalen Erziehungsdiskurs eröffnet.

Doch so bedeutsam der Bruch ist, den LOCKE auch im pädagogischen Diskurs einleitete, so muß doch auch auf gewisse Kontinuitäten hingewiesen werden, die er gerade bezüglich der Konzepte von NICOLE vermittelt. LOCKE kannte nicht nur den *Traité de l'Education d'un Prince*, sondern er übersetzte für die Countess of SHAFTESBURY auch eine Auswahl daraus (LOCKE 1828/ 1991). Die "sinnlichen Beweise" Gottes - allerdings ohne das Paradox der eigenen Verfallenheit - wie auch der "innere Raum", in dem sich Denken und damit das Ich konstituieren, zeigen auch den Zusammenhang von LOCKES Sensualismus mit der um wenige Jahre frühere *pädagogisch-theologische* Diskussion.

Daß der innerlich-individualistische Argumentationstypus aber noch bis tief ins 18. Jahrhundert hinein wirksam war und vor allem von den Hauptvertretern der deutschen Pädagogik als mit ihr selbst kommensurabel wahrgenommen und rezipiert werden konnte, zeigt nichts deutlicher als ROUSSEAU und die deutsche *Emile*-Begeisterung. ROUSSEAU machte mit dem Pelagianismus - dessen NICOLE wegen seiner pädagogisch notwendigen *grâce générale* geziehen wurde - ernst und konnte so das Modell der Prinzerziehung zusätzlich radikalisieren. Emiles Erziehung beginnt bei einem *absoluten Anfang* - der Geburt des guten Kindes aus dem Schoße der Natur - und besteht darin, das Kind vor der äußeren korrupten gesellschaftlichen Ordnung solange zu schützen, bis ihm die Gnade - die *voix céleste* (die himmlische Stimme), die innere Moral - voll zuteil wird. Nicht von ungefähr führt auch dieser Weg aus der Intention des Erziehers durch die Einsamkeit des Zöglings in dessen eigene Innerlichkeit. So stark ROUSSEAU auf das von BUFFON geprägte Modell von Entwicklung setzte, so ist das moralische Subjekt nicht das Ergebnis dieses Vorgangs, sondern der pädagogisch vorbereiteten Erleuchtung, die wie der jansenistische abwesende und gegenwärtige Gott Erziehung zum Abschluß bringt. Emile ist somit in Regel und Ordnung der letzte jansenistische und der erste gänzlich pädagogische, d.h. *moderne* "solitaire de Port-Royal".

Anmerkungen

- 1 Dieser Aufsatz beruht auf dem Habilitationsvortrag vor der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Bern am 13. Juni 1994.
- 2 Zu ROUSSEAUS Verhältnis zum Jansenismus vgl. generell die Studie von COTTRET 1990. Allerdings geht es dabei nur um das Urteil ROUSSEAUS über den Jansenismus und kaum um die Wirkung der jansenistischen Argumentation in ROUSSEAUS Auffassungen. Darauf soll hier im letzten Abschnitt eingegangen werden. Der Jansenismus bot in der Mitte des 18. Jahrhunderts ein zwiespältiges Bild. Durch die Diskussion und Polemik der *philosophes* um VOLTAIRE über PASCAL wurde der religiöse, antijesuitische und asketisch-rigide Gehalt des Jansenismus der ersten Phase wieder in Erinnerung gerufen, während die Bewegung hingegen nicht als kirchliche Strömung, sondern als politische Opposition gegen den Absolutismus im Parlament von Paris fortlebte.

- 3 Es wird hier nicht von "jansenistischer Theologie" gesprochen, da diese in der Frontstellung zur Scholasik des Neu-Thomismus, der damals vorherrschenden Doktrin an der Sorbonne, aufgegeben wird bzw. vollständig hinter der Apologetik zurücktritt. Dies wird besonders sichtbar in den fast unübersehbaren apologetischen Werken von ARNAULD und NICOLE. Die Argumentation und die These, die hier entwickelt werden, reihen sich in eine wissenschaftshistorische und -systematische These ein. Derzufolge wird das Paradigma der modernen Pädagogik aus zwei Ansätzen - einem theologischen, der auf den "inneren Menschen" abzielt und einem rechtlichen, der sich auch auf die empirischen Wissenschaften und die sensualistische Erkenntnistheorie abstützt - gebildet, die sich gegenseitig konkurrenzziell verhalten. Diese Inkonsistenz des Paradigmas macht demzufolge nicht nur die Hauptcharakteristik der pädagogischen Argumentation aus, sondern sie bestimmt weitgehend auch die wissenschaftssystematische Stellung der Disziplin und die unterschiedliche Geschichte in England, Frankreich und Deutschland.
- 4 Zu SAINT-CYRAN und seiner Doktrin - die zu unrecht einfach mit derjenigen von JANSENIUS gleichgesetzt wird - vgl. ORCIBAL 1947/48.
- 5 SAINT-CYRAN weist im erwähnten Brief explizit darauf hin, daß er *vor* seiner Verhaftung die Schulen nicht einrichten, sondern nur planen konnte, so daß es kaum angebracht ist, 1637 als Gründungsdatum anzugeben (HILDESHEIMER 1991, S. 56, 217).
- 6 Allerdings gibt es kaum Quellen, die diese Schulen oder die entsprechende Doktrin als Beleg für eine psychologistische Wende der Pädagogik "Vom-Kinde-aus" ausweisen würden, wie das in der Nachfolge von ARIÈS' These über die Entdeckung der Kindheit oft versucht wird (so z.B. SNYDERS 1971, S. 47). COMPAYRÉ war in dieser Hinsicht um einiges realistischer, als er feststellte, daß von *amour et rigueur* in den *petites écoles* eher der zweite regierte und *amour* sich einzig auf die christlich-asketische Tradition bezieht (COMPAYRÉ 1883, S. 274).
- 7 Die Uneinheitlichkeit des Jansenismus und die Bedeutung der Differenzen der drei Stömungen kann erst richtig bewertet werden, seit die Forschung nicht mehr sich selbst als Kontinuität der einen oder andern theologischen Strömung betrachtet. Zum ersten Mal soziologisch bearbeitet bei GOLDMANN 1985 - allerdings mit unverkennbarer Identifikation mit der Intransigenz - und jetzt in einem sozialgeschichtlichen Rahmen bei HILDESHEIMER (1991, S. 67, S. 100-104).
- 8 Das Werk *De l'Education d'un Prince* von 1670 enthält verschiedene Texte, die argumentativ aufeinander bezogen sind: Diskurs über die Notwendigkeit der bewußten Lebensführung, Diskurs über die natürlichen Gottesbeweise und einen Diskurs über die Gefahren der menschlichen Unterhaltungen. Es folgen die Abhandlungen über die christliche Gesellschaft, die Größe, das christliche Studium, die Prinzenerziehung und die Kürze des Lebens. Beigefügt ist auch ein Diskurs von PASCAL über das Verhalten der Großen. - Diese Texte wurden in den folgenden Ausgaben umgestellt. Erst die dritte Auflage von 1679 läßt den Übertitel weg, der fortan nur noch einem einzigen Text des zweiten Bandes der *Essais* zugehört (JAMES 1972, S. 180).
- 9 PIERRE NICOLE, geboren am 13. Oktober 1625 in Chartres. Die Familie verfügte über Beziehungen zum Kloster Port-Royal, die aus der Zeit vor dessen Wende zum Jansenismus datieren. Besuch des Collège Harcourt in Paris, Studium an der Sorbonne und Kontakt zu Port-Royal. 1647/48 im ersten Streit der Jesuiten

mit Port-Royal stellte sich NICOLE auf die Seite des Verteidigers des AUGUSTINUS, SAINTE-BEUVE, gegen den Molinisten LE MOINE. 1650 zog er sich selbst nach Port-Royal-des-Champs zurück, wo er in den *Petites-Ecoles* unterrichtete und sich mit ARNAULD am Abfassen der Logik beschäftigte. Enger Kontakt zu BLAISE PASCAL, Beteiligung an der *Provinciale*-Polemik, Stellung gegen den Quietismus und Mystizismus in Port-Royal. Leben im Untergrund in der Zeit der Verfolgungen. 1679, nach Ende des Kirchenfriedens, Flucht mit ARNAULD aus Frankreich. 1680 Rückkehr nach Chartres, 1683 nach Paris. Rückzug aus der Bewegung, Polemik mit ARNAULD über la *grâce générale*. NICOLE starb 1695, ein Jahr nach ARNAULD, nachdem der Jansenismus als geschlossene kirchliche Bewegung bereits zusammengebrochen war.

- 10 Nach PARADIS (1910) weist die Schrift von VARET (einem kaum bekannten Jansenisten) *De l'éducation chrétienne des enfans* von 1666 bereits ähnliche Züge auf (PARADIS 1910, S. 30). Dabei konstruiert PARADIS allerdings ausgehend von JANSENS *Augustinus* eine idealtypische jansenistische Pädagogik und benützt Zitate aus jansenistischen Schriften und die jansenistische Erziehungstätigkeit als Belegstellen dafür, ohne auf die historische disziplinäre Ausformung überhaupt einzugehen. Offensichtlich gehört aber VARETS Schrift noch zur präskriptiven pädagogischen Gattung und weicht damit kaum ab von der traditionellen kirchlichen pädagogischen Literatur. Da sie kaum rezipiert wurde und selbst die jansenistische Einordnung des Autors entsprechend FONTAINE kaum sicher ist (FONTAINE 1738, II., S. 435-436), verzichten wir darauf, hier bereits von einem neuen Typus zu sprechen.
- 11 Die *Pensées* von PASCAL werden, wie in der französischen Literatur üblich, in der Numerierung von LEON BRUNSCHVIGC zitiert.
- 12 Die Paradoxie ist ursprünglich eine rhetorische Figur. Als solche wird sie auch im 17. Jahrhundert an den höheren Schulen gelehrt. Im Jansenismus wird das Paradox ontologisch gewendet: es beschreibt die Koexistenz der sich ausschließenden Gegensätze. Entscheidend ist, daß sich diese Gegensätze gerade nicht auflösen und nebeneinander bestehen bleiben und der Mensch darin leben muss. Bezeichnend dafür der Brief von BARCOS an Mère ANGÉLIQUE vom 17. Januar 1645. Auf die Klage über die eigene Unordnung auf dem Weg in der Einsamkeit zu Gott, antwortet er ihr, daß diese Unordnung mit der Ordnung Gottes durchaus kohabitieren kann. Gleichzeitig wird aber jede Versöhnung oder Bezogenheit im Sinne einer dialektischen oder didaktischen Aufhebung ausgeschlossen. Diese *tristesse* bedeutet nicht "quelle avance pour le moins quelque peu tous les jours, et ne produit aucun fruit" (BARCOS 1956, S. 101). Es gibt für den Menschen keinerlei Hoffnung, daß sich die Gegensätze in der Welt auflösen lassen, vielmehr muß er sie aushalten und sich ihnen aussetzen. GOLDMANN nennt diese Form des Paradoxes die "tragische Weltanschauung" (GOLDMANN 1973, S. 290-305). Von hier aus wird auch die Affinität und unüberwindliche Differenz des Jansenismus zu DESCARTES und zum Rationalismus sichtbar. Das Paradox ist im Jansenismus mehr als Methode im Sinne von instrumenteller Verfahrens-Abfolge. Es führt nicht zu einer geordneten Welt und zu eindeutigen Weltgesetzen. Dazu PASCALS Fragment über die zwei Wahrheiten: "Tous errent d'autant plus dangereusement qu'ils suivent chacun une vérité, leur faute n'est pas de suivre une fausseté, mais de ne pas suivre une autre vérité" (Nr. 863). Um aber diese ontologische Paradoxie auszudrücken, muß jede rhetorische Paradoxie unterlassen werden: "Ceux qui font les antithèses en forçant les mots sont comme ceux qui font de fausses fenêtres pour la symétrie: leur règle n'est pas de parler juste, mais des figures justes" (Nr. 27).

- 13 Die beiden *Discours* stammen entsprechend den wichtigsten Quellen auch von NICOLE, sie können als pädagogisch-konzeptueller Teil der Logik als Vorform des vorliegenden Textes betrachtet werden (JAMES 1972, S. 175). Wenn ANDRÉ ROBINET feststellt, daß die Analyse des Jansenismus bezüglich der Innovationen der Philosophie und Wissenschaft durch DESCARTES, LEIBNIZ und SPINOZA quasi die Rückseite des Gebirges zeige - "on découvre le massif par l'autre côté de la frontière" (ROBINET, Vorwort zu NDIAYE 1991, S. 8) -, so trifft das bezüglich des Verhältnis *Traité* und *Logik* insbesondere zu. Der *Traité* profiliert erst die Bedeutung, die der *Logik* im Jansenismus selbst zukommt. Er zeigt die Bedeutung der Psychologisierung der Logik im Rahmen einer augustinischen Seelenlehre.
- 14 JAMES erwähnt die Möglichkeit, daß der ganze *Traité* als ein Résumé des Corpus der Schriften von BLAISE PASCAL verstanden werden kann, woraus Port-Royal eine Auswahl als *Pensées* herausgegeben hat. NICOLE legt diese Interpretation nahe, wenn er sagt: "Il vient de paraître un livre en public, dont ce discours n'est que l'abregé, qui est peut-être l'un des plus utiles que l'on puisse mettre entre les mains des Princes qui ont de l'esprit. C'est le recueil des Pensées de M. Pascal" (S. 321). Würde dies zutreffen, so ließe sich aus dem *Traité*, beziehungsweise aus dem ganzen Komplex wie er 1670 erschien, die Frage nach der ursprünglichen Ordnung dieser Fragment-Sammlung ergeben (JAMES 1972, S. 45).
- 15 Die Königin war sehr wahrscheinlich MARIE DE GONZAGUE, Gemahlin des Königs von Polen, die zu den Freundinnen von Port-Royal gehörte (GOLDMANN 1985, S. 236).
- 16 Zur Vorstellung der Sozialordnung bei NICOLE und ihrer Einordnung vgl. JAMES 1972, S. 148-161.
- 17 Das dritte Buch des zweiten Bandes von JANSENS *Augustinus* behandelt ausführlich den Zerfall des freien Willens, der dritte Band behandelt dann ausschließlich dessen Wiederherstellung in neuer Form durch die Gnade (CARREYRE 1924, S. 355).
- 18 Das Konzil von Vienne legte das Dogma 1311 auf die Formulierung *anima forma corporis* fest, womit die Seele ihrer Essenz nach an den Körper gebunden bleiben muß, dies ungeachtet der anders ausgerichteten paulinisch-augustinischen Tradition. Dies ergab ein Konzept eines einheitlichen Menschen, das weit bis ins 17. Jahrhundert paradigmatisch blieb (SCHNEIDER 1973). Auch die Seelenlehre, wie sie die Scholastik entwickelte, geht keineswegs von einem Absolutum der menschlichen Seele insgesamt aus (KNEBEL 1991).
- 19 Die Entwicklung dieser Idee wird bei KITTSTEINER 1991 als "Entstehung des modernen Gewissens" ausführlich dokumentiert und analysiert. Die Analyse des Jansenismus ergibt dazu wesentlich neue Einblicke. Der Augustinismus spielte bereits in LUTHERS Theologie eine entscheidende Rolle, und auch hier ist es wesentlich das Konzept des *homo interior*, das einen Perspektivenwechsel zur Folge hat. Besonders interessant in der von KITTSTEINER dargelegten Entwicklung ist ausgehend von dem von uns vorgelegten Material die Stellung LOCKES. Es dürften vor allem die *Essays* von PIERRE NICOLE gewesen sein, die ihm die Bedeutung und Möglichkeiten des Konzepts des *homo interior* erschlossen.
- 20 In der Frage des Gesetzes argumentiert JANSEN gleich wie Luther in *Von der Freiheit eines Christenmenschen* (OSTERWALDER 1992, S. 435). Die gemeinsame Quelle dieser Argumentation ist AUGUSTINUS.

- 21 Zur jansenistischen Gnadentheologie vgl. vor allem LAPORTE 1922. Fragwürdig ist dabei die Konzentration auf ARNAULD, den LAPORTE quasi als höchste Instanz einer jansenistischen Glaubenskongregation anspricht und damit einen der interessantesten Aspekte des Jansenismus übergeht: den Beginn einer offenen Auseinandersetzung über den Glauben, in den auch Nicht-Theologen einbezogen werden. Die Grenzen dieser prototypischen Öffentlichkeit, in deren Rahmen die Gnadentheologie diskutiert und gegen Molinismus und Neo-Thomismus abgegrenzt wird, ergibt auch deutlich konturierte Grenzen dessen, was als jansenistische Strömung bezeichnet werden kann (ORCIBAL 1951). Zur Gnadenlehre in JANSENIUS *Augustinus* ist nach wie vor CARREYRE 1924 unersetzlich, entscheidend ist dabei, daß sie gerade nicht in die theologisierende Form von Nicole und Arnauld ausgeweitet wird, sondern sich gänzlich im Rahmen der Psychologisierung und der *promissio* hält.
- 22 Ausgehend von der Einsicht in die Verfallenheit der menschlichen Natur und die Gnade der Erkenntnis folgt die Gottesliebe, auf die Klugheit, die Mäßigung, die Gerechtigkeit, darauf die Hoffnung und schließlich die Gottesfurcht.
- 23 Diese Metapher kann als Ausdruck zur Bezeichnung der eingeborenen Ideen der Cartesianer verstanden werden. Tatsächlich benützten die Jansenisten immer wieder dieses Konzept im Kampf gegen den Empirismus. Gleichzeitig distanzieren sie sich aber auch vom cartesianischen Konzept der Metaphysik. Die Lichtstrahlen oder, wie sie andernorts genannt werden, *fine pointe de l'âme* sind supra-natürlich und ergeben nicht metaphysische Gesetzmäßigkeiten, auch wenn NICOLE den starken Gegensatz PASCALS von Intuition, *le coeur*, und von logischer Erkenntnis vermeidet (JAMES 1972, S. 72).
- 24 *Dialogue de Guillaume Wendrock pour servir d'éclaircissement* erschien ursprünglich in NICOLEs lateinischer Übersetzung der Lettres von 1658.
- 25 "Il y a une marque sans parler maintenant des autres, qu'on peut appeler la principale pour faire ce discernement", schreibt BARCOS an Mère ANGELIQUE zu Beginn ihres Weges in die Einsamkeit. Von diesem Anfang aus konstituiert sich auch die Intention des *directeur*, während sich das Ergebnis jeder Überprüfung entzieht (BARCOS 1647/1955, S. 101).
- 26 Mißerfolg, das Verpassen oder Nichterreichen des Endes, würde die Intention des Erziehers wie auch jene des Zöglings in Frage stellen, doch Erfolg gehört einzig zur Gewißheit des Glaubens und wird nie erreicht durch die Kraft der Erkenntnis. "Je priay Dieu de tout mon coeur de vous donner cette grace et de vous tenir dans cette Sainte ignorance de vous mesme" (BARCOS 1647/1955, S. 102).
- 27 Diese Nähe zur jansenistischen pädagogischen Theologie zwang ihn denn auch, sich kirchenpolitisch umso schärfer vom Jansenismus abzugrenzen, was ihm an der Öffentlichkeit den Ruf des Verräters oder des Anpassers eingetragen hat. Zur Auseinandersetzung FÉNELONS mit dem Jansenismus vgl. GAZIER I, 1922, S. 239.
- 28 Zum Konflikt FÉNELONS mit den Jesuiten unter Berücksichtigung des Jansenismus vgl. das hervorragend dokumentierte, SPAEMANN (1990) ergänzende Werk von HILLENAAR 1967.
- 29 In Deutschland entwickelte sich in der pietistischen Theologie in der gleichen Zeit eine eigentliche, systematisierte pädagogisch-theologische Doktrin, die im ganzen 18. Jahrhundert wirksam blieb und für die die sogenannte klassische Pädagogik der Sattelzeit am Ende des 18. Jahrhunderts nur eine Neuakzentuierung bedeutet (OSTERWALDER 1992b).

- 30 Schon bei NICOLE findet sich im *Abregé* dieser Anschlußpunkt, wenn er als Beleg für seine *grâce générale*, die nicht an einen einmaligen Erlösungsakt Gottes gebunden ist und infolgedessen auch den Nicht-Auserwählten zur Verfügung steht, auf die natürliche Gottesfurcht der Indianer hinweist. Theologiehistorisch ist dabei die Nähe des augustinischen Glaubensrigorismus zum scheinbar vollständig entgegengesetzten Deismus, der Göttlichkeit allein auf die Gesetzlichkeit der Natur reduziert, besonders hervorzuheben.
- 31 Vgl. OSTERWALDER 1992a.

Quellen

- ANONYM: Préface. In: FONTENAY, M. de.: *Lettres sur l'Education des Princes*. Edimbourg 1746, S. iij-xciiij.
- ARNAULD, A.: *Premier Ecrit sur la Grâce Générale selon la Méthode des Géomètres* (contre M. NICOLE) (1690). Bd. X, Lausanne 1776.
- ARNAULD, A.: *De la Fréquente Communion* (1643). Bd. XXVII, Lausanne 1778.
- ARNAULD, A./ NICOLE, P.: *La Logique ou l'Art de penser* (1662). Paris 1748.
- BARCOS, M. de: *Correspondence*. Hrsg. von L. GOLDMANN. Paris 1955.
- FONTAINE, N. (Hrsg.): *Mémoires pour servir à l'histoire de Port-Royal*. 2 Bde., Cologne 1738.
- JANSÉNIUS, C.: *Correspondence*. Hrsg. von J. ORCIBAL. Paris 1947.
- LOCKE, J.: *Discourses: Translated from NICOLE's Essays, with important variations from the original French*. Zuerst London 1828, Reprint Bristol/ Tokyo 1991.
- NICOLE, P.: *De la foiblesse de l'homme*. In: DERS.: *Essais de Morale*. Bd. 1, Paris 1733, S. 1-68.
- NICOLE, P.: *Sur la nécessité de ne se pas conduire au hazard, et par des règles de fantaisie* (1670). In: DERS.: *Essais de Morale*. Bd. 2, Paris 1732, S. 1-24.
- NICOLE, P.: *Contenant en abrégé les preuves naturelles de l'existence de Dieu et de l'immortalité de l'âme* (1670). In: DERS.: *Essais de Morale*. Bd. 2, Paris 1732, S. 25-44.
- NICOLE, P.: *Où on fait voir combien les entretiens des hommes sont dangereux* (1670). In: DERS.: *Essais de Morale*. Bd. 2, Paris 1732, S. 45-115.
- NICOLE, P.: *De la Civilité Chrétienne* (1670). In: DERS.: *Essais de Morale*. Bd. 2, Paris 1732, S. 116-148.
- NICOLE, P.: *De la Grandeur* (1670). In: DERS.: *Essais de Morale*. Bd. 2, Paris 1732, S. 149-225.
- NICOLE, P.: *De la Manière d'Etudier* (1670). In: DERS.: *Essais de Morale*. Bd. 2, Paris 1732, S. 240-263.
- NICOLE, P.: *Traité de l'Education d'un Prince* (1670). In: DERS.: *Essais de Morale*. Bd. 2, Paris 1732, S. 264-327.
- NICOLE, P.: *Essais de Morale*. Bd. 5, Paris 1733.
- NICOLE, P.: *Instructions théologiques et morales sur le symbole*. Bd. 1, Paris 1740.
- PASCAL, B.: *Oeuvres Complètes*. Hrsg. von J. CHEVALIER. Paris (Pléiade) 1954.
(Die Fragmente der *Pensées* werden nach der Numerierung von L. BRUNSCHWICG zitiert.)
- PASCAL, J.: *Ecrits*. In: V. COUSIN: JACQUELINE PASCAL. Paris 1987.
- ROUSSEAU, J.-J.: *Oeuvres complètes*. Bd. 1, Paris (Pléiade) 1959.
- VOLTAIRE, F.M.A. de: *Mélanges*. Paris (Pléiade) 1961.

Literatur

- BLUM, P.R.: Apostolato dei Collegi: On the Integration of Humanism in the Educational Program of the Jesuits. In: History of Universities. Bd. V, Oxford 1986, S. 101-115.
- BREMOND, H.: Histoire Littéraire du Sentiment Religieux en France. Bd. IV: La Conquête Mystique. L'Ecole de Port-Royal. Paris 1929.
- CARREYRE, J.: Jansénisme. In: Dictionnaire de Théologie Catholique. Hrsg. von A. VACANT/ E. MANGENOT/ E. AMANN. Bd. 8, Paris 1924, S. 318-529.
- COGNET, L.: Le Jansénisme. Paris ⁶1991.
- COMPAYRÉ, G.: Histoire Critique des Doctrines de l'Education en France depuis le Seizième Siècle. Bd. 1, Paris ⁴1883.
- COTTRET M.: Les jansénistes jugés de Jean-Jacques. In: Jansénisme et Révolution. Actes du Colloque de Versailles 1989. Chronique de Port-Royal 1990, S. 81-102.
- COUSIN, V.: JACQUELINE PASCAL. Paris ⁹1878.
- DAY, S.J.: Intuitive Cognition. A key to the significance of the later scholastics. New York 1947.
- DELFORGE, F.: Les Petites Ecoles de Port-Royal, 1637-1660. Paris 1985.
- GAZIER, A.: Histoire générale du mouvement janséniste depuis ses origines jusqu'à nos jours. 2 Bde., Paris 1922.
- GOLDMANN, L.: Der verborgene Gott. Aus dem Französischen übersetzt von H. BAUM und K.-H. KLÄR. Frankfurt a.M. ²1985.
- GOUJET, A.: La vie de NICOLE. In: NICOLE, P.: Essais. Bd. 13 und 14, Luxembourg 1732.
- HILLENAAR, H.: FÉNELON et les Jésuites. (Archives Internationales d'Histoire des Idées.) La Haye 1967.
- HILDESHEIMER, F.: Le Jansénisme en France aux XVIIe et XVIIIe siècles. Paris 1991.
- JAMES, E.D.: PIERRE NICOLE, Jansenist and Humanist. A Study of his Thought. The Hague 1972.
- KITTSTEINER, H.D.: Die Entstehung des modernen Gewissens. Frankfurt a.M. 1991.
- KNEBEL, S.K.: Scientia de Anima: Die Seele in der Scholastik. In: JÜTTEMANN, G., et al.: Die Seele. Ihre Geschichte im Abendland. Weinheim 1991, S. 123-141.
- LAPORTE, J.: La doctrine de la Grace chez ARNAULD. Paris 1922. (Thèse)
- LAPORTE, J.: SAINT CYRAN. La doctrine de Port-Royal. Essai sur la formation et le développement de la doctrine. Paris 1923.
- MARKSCHIES, Ch.: Die platonische Metapher vom "innern Menschen": eine Brücke zwischen antiker Philosophie und althristlicher Theologie. In: Zeitschrift für Kirchengeschichte 105 (1994), S. 1-17.
- NADLER, S.M.: ARNAULD and the Cartesian Philosophy of Ideas. Manchester 1989.
- NDIAYE, A.R.: La philosophie de ANTOINE ARNAULD. Paris 1991.
- ORCIBAL, J.: DU VERGIER DE HAURANNE, Abbé de Saint-Cyran et son temps. 2 Bde., Paris 1947/48.
- ORCIBAL, J.: Qu'est-ce que le Jansénisme? In: Cahiers de l'Association Internationale des Etudes Françaises, Jg. 1951, S. 39-53.
- OSTERWALDER, F.: CONDORCET - Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Beiheft: Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Hrsg. von J. OELKERS. Weinheim/ Basel 1992, S. 157-193. (a)

- OSTERWALDER, F.: Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 68 (1992), S. 426-454. (b)
- PARADIS, E.: La Pédagogie Janséniste comparée à la Pédagogie Catholique. Thèse de Doctorat en Théologie présentée à la Faculté catholique de Lyon, 1910.
- RICKEN, U.: Sprache, Anthropologie, Philosophie in der französischen Aufklärung. (Sprache und Gesellschaft, Bd. 18.) Berlin 1984.
- ROBINET, A.: Préface. In: NDIAYE 1991, S. 1-4.
- SCHNEIDER, TH.: Die Einheit des Menschen. Die anthropologische Formel "anima forma corporis" im sogenannten Korrektorienstreit und bei PETRUS JOHANNES OLIVI. Ein Beitrag zur Vorgeschichte des Konzils von Vienne. Münster 1973.
- SELLMAIR, J.: Die Pädagogik des Jansenismus. Donauwörth 1933.
- SELLMAIR, J.: Humanitas Christiana. München 1950.
- SENOFONTE, C.: Ragione moderna e teologia. L'uomo di ARNAULD. Napoli 1989.
- SNYDERS, G.: Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Aus dem Französischen übersetzt von L. SCHMIDTS. Paderborn 1971.
- SPAEMANN, R.: Reflexion und Spontaneität. Studien über FÉNELON. 2. erw. Aufl. Stuttgart 1990.

Anschrift des Autors:

Priv.-Doz. Dr. Fritz Osterwalder
 Institut für Pädagogik der Universität Bern
 Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern

Tugendliteratur und die pädagogische Kultur "moralischer Gefühle"

Moralische Erziehung als neue pädagogische Technologie in der sensualistischen Psychologie des 18. Jahrhunderts

"Auch das allgemeine sittliche Gefühl erscheint uns sehr zeitig in der Seele des Kindes, in jedem - auf keinen Vernunftschlüssen beruhenden, durch keine *Lehre* von außen erzeugten - Wohlgefallen an dem, was recht und gut ist, und worin sich die Herrschaft der freyen Vernunft über den rohen Trieb, die sinnliche Neigung und die selbstsüchtige Begierde offenbart" (NIEMEYER 1824, S. 157). Diese anthropologische Bemerkung findet sich in der achten Ausgabe von AUGUST HERMANN NIEMEYERS "Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts", 1796 zuerst erschienen und eines der großen Handbücher der Epoche. Am Ende des 18. Jahrhunderts sollten einem pädagogischen Publikum - "Eltern, Hauslehrer und Schulmänner" - die herausragende Bedeutung der Erziehung dargelegt werden, mit Argumenten, die Tugenderwartungen mit pädagogischer Beeinflussung verbinden müssen. Sie kombinierten Lehren der Aufklärung mit älteren Vorstellungen über die Seele und über die Erziehbarkeit des Menschen, ohne hier einen Konflikt zu sehen.

NIEMEYER erläuterte seine These, es gäbe ein "allgemeines sittliches Gefühl" in der Seele des Kindes *vor* jeder Lehre und so unabhängig von rationaler Erziehung, wie folgt: "Schon im zarten Alter äußert sich Selbstachtung und Selbstzufriedenheit, bey dem Bewußtseyn recht gehandelt zu haben; im entgegengesetzten Falle Reue, Beschämung, Niedergeschlagenheit, Unruhe. Schon das Kind äußert Hochachtung und Vertrauen gegen Alles, worin sich ein Sinn der Rechtlichkeit, der Uneigennützigkeit, des Edelmuths zeigt; wo das Gegentheil erscheint, Geringschätzung und Mißtrauen" (ebd.). Belegt wird diese These mit Literaturhinweisen. Man könne, schreibt NIEMEYER, "über diese wichtige Materie" vergleichend nachlesen in ADAM SMITHS "Theorie der sittlichen Gefühle", JOHANN GEORG HEINRICH FEDERS Traktat "Über das moralische Gefühl", KANTS "Kritik der praktischen Vernunft", REINHOLDS "Briefen über die Kantische Philosophie" sowie in SCHILLERS Essay über "Anmut und Würde" (ebd., S. 158, Anm. 1). Die Zusammenstellung überrascht, aber sie ist auch nicht so gemeint, wie es klingt. Auf KANT bezieht sich NIEMEYER nur an einer Stelle¹, auf REINHOLD allein im Blick auf den Begriff der Uneigennützigkeit und auf SCHILLER sehr allgemein, nämlich einzig zur Bestimmung des Verhältnisses von Ästhetik und Sittlichkeit. Die Hauptreferenz gilt ADAM SMITH und der *Theory of Moral Sentiments*, 1759

in London erschienen und NIEMEYER in der Übersetzung von LUDWIG THEOBUL KOSEGARTEN zugänglich.²

Der Einfluß dieser Theorie wird in der Beweisführung deutlich: NIEMEYER muß begründen, wie es ein allgemeines sittliches Gefühl geben kann, zumal bei Kindern, wenn doch Individuen verschieden sind und erst Erwachsene als vollständig erzogen gelten können. Das Problem verstärkt sich dadurch, daß gerade in der pädagogischen Anthropologie keine Einigkeit herrscht. "Wie verschieden nun auch die Vorstellungen von der Natur und den letzten Gründen dieses moralischen Sinnes seyn mögen, so kann doch über sein Vorhandenseyn kein Streit seyn. Erscheine er auch anfänglich mehr als eine Billigung dessen, was als allgemein angenommen, als die *rechte Sitte* und Handlungsweise in den Umgebungen des Kindes betrachtet wird; so drückt sich selbst darin die frühe Achtung gegen die Entscheidungen der *gemeinsamen* Vernunft aus, deren Anspruch das Kind in der *öffentlichen* Stimme zu hören glaubt" (ebd., S. 157f.). Die entsprechende Passage bei ADAM SMITH lautet so: "Dieser unser natürlicher Hang, unsere eigenen Empfindungen, Prinzipien und Gefühle, so sehr wir können, denjenigen anzupassen und anzunähern, welche, wie wir sehen, gerade den Menschen, mit denen wir leben und viel verkehren müssen, fest eingewurzelt sind, dieser Hang ist die Ursache der ansteckenden Wirkung guter und schlechter Gesellschaft" (SMITH 1977, S. 380f.). NIEMEYER übersetzt diese scheinbar schlichte Milieutheorie in eine pädagogische Dimension, die als "Cultur des moralischen Gefühls" erscheint (NIEMEYER 1824, S. 159). Ihre Aufgabe besteht darin, "das Unbestimmte und Unsichere der ersten sittlichen Empfindungen bestimmter und sicherer zu machen, den Regungen des Bösen entgegen zu arbeiten, und so dem sittlichen Charakter auch im Gefühl eine Unterstützung zu verschaffen" (ebd., S. 159f.).

Das überträgt eine Strukturannahme von SMITH auf die Erziehung, ohne auf die Vereinbarkeit zu achten. SMITH hatte tatsächlich die Sicherheit von Gefühlen und Urteilen in Abhängigkeit von den Gefühlen und Urteilen *Anderer* gesehen³, letztlich von der öffentlichen Meinung, die individuelle Intuitionen und Präsentationen bestätigt oder nicht bestätigt. "Lob und Tadel bringen zum Ausdruck, wie die Gefühle anderer Menschen in bezug auf unseren Charakter und unser Verhalten tatsächlich sind" (SMITH 1977, S. 186ff., 191). "Tatsächlich" ist ohne jedes Ideal psychologischer Echtheit gesagt; SMITH spricht im Gegenteil davon, daß und wie Verhaltensbeurteilungen und so die Zuschreibung von Moral oder Nicht-Moral abhängig wird von der "Phantasie des Zuschauers" (ebd., S. 191f.) und so von *öffentlichen* Sympathien oder Antipathien (ebd., S. 382f.).

NIEMEYER schreibt für ein pädagogisches Publikum, aber er denkt - wie fast alle zeitgenössischen Pädagogen - "Erziehung" nicht in der Dimension einer beobachtenden und bewertenden Öffentlichkeit. Sittlichkeit, das Produkt der richtigen Erziehung, wird als *innere* Disposition erwartet, die lediglich eine Interaktion von Seele und Erziehungspersonal voraussetzt. SMITH bezieht sich

auf Tugendlehren anderer Art, die auf Umgang und Geselligkeit gerichtet sind und Moralsatiren ebenso ertragen wie ironische Entlarvungen, ohne die pädagogischen Ansprüche zu übertreiben. Es sind dies Texte für eine literarische Öffentlichkeit, nicht für ein noch stark konfessionell gebundenes Fachpublikum. Sie erlauben eine unabhängige Sicht der zentralen Themen von Erziehung, Sittlichkeit und Tugend, die nicht geprägt ist von den typisch pädagogischen Tradierungen.

Die antiken Vorbilder dieser Literatur werden modern gewendet, über das hinaus, was die Tugendschriften der Renaissance dargelegt hatten. Das Problem ist nicht mehr die Ökonomie der Kräfte oder die kluge Kalkulation der moralischen Ressourcen, sondern das Wechselspiel von Tugend und Nutzen in einer Gesellschaft, die übertriebene Sittlichkeit lächerlich machen und zugleich fehlende Tugend unter Anklage stellen kann. Wie läßt sich aber zur Sittlichkeit erziehen, wenn die sozialen Milieus für Tugend höchst schwankend sind? (Kap. 1) In einem zweiten Schritt untersuche ich die zeitgenössischen parallelen Erziehungsdiskurse, um den Abstand zu bestimmen und die Vorteile einer pragmatischen und nicht allzu strikten Theorie der Sittlichkeit darzulegen, die pädagogischen Kontexten weitgehend fremd ist (Kap. 2). Abschließend lege ich einige Gründe für diese Differenz dar, die sich im wesentlichen auf den Erfolg der sensualistischen Psychologie beziehen. Sie erlaubte es, Erziehung wie eine psychotechnische Einwirkung des Erziehungspersonals auf die Seele des Kindes zu denken. Was in dieser Hinsicht die Professionalisierung der Pädagogik steigerte, hatte seinen Preis: Der Aspekt der ironischen Geselligkeit, die Risiken des Umgangs und demzufolge eine realistische Sicht der Erziehung gingen in dem Maße verloren, wie die Psychologie die pädagogischen Konzepte bestimmte (Kap. 3).

1. Tugendlehren

NIEMEYER nannte sieben Wege, wie die "Cultur des moralischen Gefühls" dauerhaft im Subjekt etabliert werden könnte: 1. die als überragend angenommene Macht des "*Beyspiels*"⁴, 2. Urteile über moralische Gegenstände, die in Gegenwart der Kinder gefällt werden, 3. "*wirkliche Situationen des Lebens*", die zur moralischen Beurteilung auffordern, 4. die Billigung oder Mißbilligung des moralischen Wertes von Handlungen, die Kinder vollziehen und Erwachsene beobachten, 5. Übungen des Gewissens⁵, 6. Steuerung der Gefühle durch Sympathiezuwendung⁶ und 7. gesellschaftlichen Austausch der damit verknüpften Vorstellungen (NIEMEYER 1824, S. 159-162). Die "Cultur des moralischen Gefühls", die auf diese Weise entstehen soll, wird als innere Struktur erwartet, als Gefühlsbasis des sittlichen Charakters. Die Struktur entsteht durch zunehmendes Ausscheiden des "Unbestimmten" und "Unsicheren", beides Eigenschaften allein der *ersten* "sittlichen Empfindungen". Erziehung wäre die fortschreitend sichere Kultivierung innerer Ordnungen, die

anfängliche Schwächen auf Dauer überwinden können. Auf das LOCKESche Paradox, wie ein innerer Habitus dauerhaft sein kann, wenn er durch Lernen, also durch Wechsel, erzeugt worden ist, komme ich zurück. An dieser Stelle interessiert mich zunächst die Effekterwartung: Die richtige Erziehung müsse mit einem Resultat abschließen, das nicht rückfällig wird, sondern nur tugendhaft sein könne.

JONATHAN SWIFT hat 1704 in *A Tale of a Tub* die unbeschränkte Tugenderwartung nicht nur der zeitgenössischen Erziehung einer satirischen Kritik unterzogen, die nicht zufällig in der Geschichte der Pädagogik keine Erwähnung gefunden hat. Der Kontext der Satire ist die *querelle des anciens et des modernes*⁷, in der SWIFT eine eindeutige, nämlich eindeutig anti-moderne Position bezog. *A Tale of a Tub* ist eine Satire über die *Corruptions in Religion and Learning* (LEVINE 1992, S. 112), die dem Optimismus der Modernen, im Anschluß an BACON ein definitives *advancement of learning* beschreiben zu können⁸, deutlich Grenzen aufzeigen wollte. Dabei setzt auch SWIFT bei dem an, was später durch HUME und SMITH als *public opinion* normative Bedeutung erlangen sollte. Aber gerade dort, so die Botschaft SWIFTS, wo die Öffentlichkeit mit dem Austausch von Gefühlen befaßt ist, entsteht keine sichere Struktur, die mit einem pädagogischen Lernprogramm zusammengebracht werden könnte. Mit diesem Programm beginnt das "Tonnenmärchen": Ein Vater hinterläßt seinen drei Söhnen - Drillingen, denen jede Unterscheidung abging, die also exemplarisch verstanden werden müssen - ein "gutes Erbteil", das für das Leben Nutzen tragen soll. Jeder Sohn bekommt einen neuen Rock, der die Eigenschaft hat, bei sorgfältigem Umgang stets wie neu auszusehen und zugleich der Natur zu folgen, nämlich sich auf das Wachstum der Söhne ohne Passungsverlust einstellen zu können. Die damit verbundenen Verhaltensvorschriften sind in einem peniblen Testament genau festgelegt. Diese Vorschriften seien genau zu beachten, andernfalls müsse mit einem Entzug des Erbes gerechnet werden. "Euer zukünftiges Geschick", sagt der Vater am Ende zu den Söhnen, "hängt ganz und gar von eurem Verhalten ab" (SWIFT 1994, S. 70). Das Testament ist insofern ein pädagogisches Programm.

Das Verhalten, nun, ist testamentgetreu oder erziehungsaffin, solange die Söhne das "gesellschaftsfähige Alter" - *the proper age for producing themselves* (SWIFT 1989, S. 96) - nicht erreicht hatten. Danach verliebten sie sich in drei hochstehende Damen, die das gesellschaftliche Leben primär bestimmten, "the Duchess d'Argent, Madame de Grands Titres, and the Countess d'Orgueil" (ebd.). Sie stellen die Erziehung auf den Kopf, denn die drei Kandidaten mußten lernen, daß ihren Avancen kühl bis abweisend begegnet wurde, weil ihnen das fehlte, was SWIFT als "*the good qualities of the town*" nannte (ebd.), urbane Tugenden, die sie nie gelernt hatten, aber die sich nun als unbedingt notwendig erwiesen. Am Gesellschaftsspiel kann nur teilnehmen, wer darüber souverän verfügt.

Also gingen die drei Brüder eifrig daran, sich in den wirklich wichtigen Tugenden zu vervollkommen: "Sie schrieben, spöttelten, reimten, sangen, redeten, ohne etwas zu sagen, tranken, hatten Handel, hurten, schliefen, fluchten und nahmen Schnupftabak, sie waren bei Theaterpremieren zugegen, suchten die Kakao-Stuben heim, verprügelten den Nachtwächter, lümmelten sich auf Pritschen herum und holten sich den Tripper; sie beschwindelten Lohnkutscher, machten Schulden bei Kaufleuten und trieben es mit deren Frauen, sie brachten Gerichtsbüttel⁹ um, warfen Fidelspieler die Treppe hinunter, aßen bei Locket's¹⁰, verträdelten ihre Zeit bei Will's; sie redeten vom Salon, in den sie nie vordrangen, dinierten mit Lords, die sie nie zu Gesicht bekamen, flüsterten vertraulich mit einer Gräfin, mit der sie nie ein Wort gewechselt hatten, gaben das Geschreibsel ihrer Wäscherin für *Billets-doux* einer hochstehenden Dame aus, kamen immer eben von Hofe, wo man sie doch nie gesehen hatte, waren beim Lever *sub dio*¹¹ dabei, lernten in einer Gesellschaft eine Liste von Angehörigen des Hochadels auswendig und spulten sie in einer anderen wie selbstverständlich herunter. Vor allem aber besuchten sie ständig die Zirkel von Senatoren, die im Parlament den Mund halten, ihre Schweigsamkeit aber im Kaffeehaus mehr als wettmachen, wohin sie sich allabendlich vertagen, um die große Politik wiederzुकäuen, umlagert von Schülern, die auf das lauern, was sie fallenlassen" (SWIFT 1994, S. 71f.).

"The knowledge of the world is only to be acquired in the world, and not in a closet" (CHESTERFIELD 1777, S. 54). Gleichsam als realistischen Kommentar zur Satire SWIFTS schrieb dies LORD CHESTERFIELD an seinen Sohn, der lernen sollte, ein "*man of honour, virtue, taste, and fashion*" zu werden. Dazu sind Lebensregeln fern der pädagogischen Theorie notwendig, Regeln, die das Leben und nicht die Erziehung aufschließen. Eines der Stichworte heißt "*good company*", also unterhaltsame Gesellschaft, von der man Gebildete (learned man) möglichst ausschließen sollte, weil sie langweilig und unzugänglich sind. "*They cannot have the easy and polished manners of the world, as they do not live in it*" (ebd., S. 12). Eine wirklich unterhaltsame Gesellschaft hat zwei gänzlich andere Bedingungen, die *beau monde* oder, wie man heute sagen würde, die *In-Crowd*, die Mode und Meinung diktiert, und die Hierarchie der Verdienste, die mit der Höhe an Bedeutung zunimmt (S. 13). Daher lautet eine zentrale Vorsichtsregel, alles zu vermeiden, was unten angesiedelt ist und den Geruch des Niederen hat, "*low in rank, low in parts, low in manners, and low in merit*" (ebd.).

Entscheidend für das *Entrée* in die Welt der guten Gesellschaft ist die Beherrschung der Unterhaltungsregeln (*rules for conversation*). Tödlich sei es, andere zu langweilen; wer dies vermeiden will, muß die "*characters and situations of the company*" vorher lernen; dazu gehört eine subtile Anpassung, die zum eigenen Vorteil erfolgen muß. Man darf niemals weiser und gebildeter erscheinen als die Gesellschaft, in der man sich bewegt, zugleich muß man hinreichend Aufmerksamkeit erregen, um überhaupt eine Rangeinstufung zu erfahren (ebd., S. 15ff., 18). Nur wer *nicht* ständig von sich redet, wird beachtet, weil er bei anderen den Eindruck erweckt, er würde sie beachten

(S. 20). Man kann sich ständig blamieren, ein falscher Eindruck zerstört das ganze bisherige Bild, so daß strategische Klugheit erforderlich ist, andere für einen selbst nutzen zu können. "*If we are silent upon our own merits, neither envy, indignation, nor ridicule will obstruct or allay the applause which we may really deserve*" (S. 22). Die Vorsicht gemahnt an die Schwäche der Selbstdarstellung, die nicht oder nur sehr indirekt über den Eindruck verfügt, den Andere haben. Was man "ist", wird wahrgenommen, aber lediglich als Erscheinung: "*Be our characters what they will, they will be known; and nobody will take them upon our own words*" (ebd.).

Dazu gehörte auch *the art of pleasing* (ebd., S. 37)¹² und so die Kunst, mit seiner Person und seinem Auftreten das Wohlwollen und Vertrauen anderer zu gewinnen. Man muß den ersten Eindruck beherrschen (S. 38f.), jeder Wahl der Unterhaltung gewachsen sein (S. 39f.), im *small talk* ebenso eine gute Figur machen (S. 40f.) wie im Austausch von Komplimenten (S. 42f.). Auf diese Weise gewinnt man Unverwechselbarkeit, ohne allzu viel von sich selbst preiszugeben; man gewinnt, anders gesagt, *Stil*. "*Style is the dress of thoughts*" (S. 50), zugleich der Test auf die Erscheinung insgesamt. Sie hat gelernt, wie Respekt acquirit werden kann, indem und soweit das Spiel mit der Achtung beherrscht wird. Nichts ist beleidigender, weiß LORD CHESTERFIELD, als andere ihre Inferiorität spüren zu lassen (S. 35), aber was man anderen zutrauen kann, erfährt man aus der Selbsterkenntnis (S. 38). Dazu gehört auch die Kunst, *Desinteresse* zeigen zu können, also öffentlich zu verleugnen, was man privat längst weiß (S. 66f.).

"Merkwürdige Lebensregeln aus dem Grafen von CHESTERFIELD Briefen an seinen Sohn, in einem zweckmäßigen Auszuge und mit nöthigen Abänderungen" teilte bekanntlich CAMPE dem deutschen Publikum im dritten Teil seines Elternratgebers "Theophron" mit (CAMPE 1786, S. 269-449).¹³ Diese Übersetzung ist auch eine Art Zensur, weil sie die aristokratischen Lebensregeln, die *characters and situations of the company*, auf eine Effekterwartung bezieht, die weit darüber hinausgeht, nämlich die Herausbildung des inneren Charakters, den später NIEMEYER oder sein Zeitgenosse HERBART zum Erziehungsziel erheben sollten. CAMPE nämlich liest allgemeinen Regeln wie: "*bemühe dich zu gefallen*" (ebd., S. 276) nicht als Gesellschaftsspiel, sondern als innere Disposition. Was LORD CHESTERFIELD daher als Natur dieses Spiels darstellen wollte, kommentiert CAMPE als pädagogisch auflösbares Übel. In einer Klammerbemerkung, die in den fortlaufenden Text eingefügt ist, heißt es daher unmißverständlich: "Die Menschen werden mehr durch den Schein beherrscht, als durch die Wirklichkeit. Es ist daher nicht genug, sanfte, duldsame und milde Gesinnungen im Herzen zu haben; man muß das innerliche Daseyn derselben auch durch sein Äußerliches an den Tag zu legen suchen" (S. 290).

Das ist nun eine Echtheitsanforderung, die in der *art of pleasing* gar nicht vorkommt. Adressat ist nicht die Seele des Kindes, sondern das Spiel der Gesellschaft, soweit es sich im Verbrauch von Moden, Meinungen und Menete-

kel erschöpft. Daher schreibt LORD CHESTERFIELD: "In Gesellschaft *distrain* zu sein ist unverzeihlich" (CHESTERFIELD 1992, S. 23). Jede Situation will kontrolliert sein, keine darf entgleisen und immer müssen "*Miene, Kleidung und Auftreten*" das Ganze beherrschen (S. 26). Darum gilt ein entscheidender Rat im wörtlichen wie im übertragenen Sinne genau gleich: "Sei niemals der erste oder der letzte in der Mode" (ebd.). Ein fester Charakter würde im Prozeß des ständigen Auf-der-Hut-seins nur stören, "*a character which, once acquired, is more indelible than that of the priesthood*" (CHESTERFIELD 1777, S. 100).

Tugendlehren dieser Art sind im ganzen 18. Jahrhundert verbreitet, und sie betonen immer die Kontingenz der Geselligkeit oder die Risiken des Umgangs in öffentlicher Wertschätzung. Der ABBÉ DE BELLEGARDE ließ genau zu Beginn des Jahrhunderts Reflexionen über das Lächerliche (*le ridicule*) erscheinen, nur um Regeln zu präsentieren, wie man den Eindruck des Unerhabenen vermeiden könne. "*L'estime publique*", so liest man, sei oft "*un effet du hazard*" (ABBÉ DE BELLEGARDE 1700, S. 5) und so weder persönliche Leistung noch berechtigter Verdienst. Man müsse daher unter allen Umständen die Regeln von *civilité* und *politesse* beachten (ebd., S. 17), wenn man das Spiel der Erwartungen und Zuschreibungen nicht verlieren will. Menschen seien von Natur aus angetan, sich zu unterscheiden (S. 18), so daß der Abstand zwischen ihnen zur kritischen Größe wird. Wer ihn nicht pflegt, also die Indiskretionen nicht steuern (S. 45ff.), Person und Gefühlausdruck nicht in Übereinstimmung halten kann (S. 81ff.) oder unfähig ist, seine Eitelkeit (*la sottie vanité*) (S. 105ff.) in nützlichen Grenzen zu halten, der macht sich lächerlich und gibt so alle Vorteile der Selbstdarstellung preis. Wer ständig schlechten Geschmack beweist (S. 134ff.), ist unfähig, das Grunderfordernis von Geselligkeit zu erfüllen, nämlich den Unterschied zu Anderen entlarvungsfrei und unbeschädigt von Gerüchten halten zu können (S. 135).

Diese strikte Utilität der Moral hat einen Nachteil: sie mißfällt den Moralisten. Die zeitgenössische Kritik hat etwa die Briefe des EARL OF CHESTERFIELD zu einem pädagogischen Skandal stilisiert (HAYLEY 1787), während der alte VOLTAIRE darin, mit einer deutlichen Spitze gegen ROUSSEAU, das beste Buch gesehen haben wollte, das je über Erziehung geschrieben worden sei (Brief an die MARQUISE DU DEFFANT vom 12. August 1774; 1882, S. 56f.). SWIFT - auf ihn beruft sich CHESTERFIELD an verschiedenen Stellen¹⁴ - war hellsehtig genug, auf das *Gegenteil*, also die genaue Parallelführung der äußeren und der inneren Sittlichkeit (VILLAUME 1778), die Satire vorwegzunehmen. Sie findet sich in der Beschreibung von *A Voyage to Lilliput*; Gulliver erfährt im sechsten Kapitel einiges über die Erziehungsmaximen von Lilliput, darunter gleich eingangs den Grundsatz einer Anstellung beim Zwergenstaat, demzufolge es mehr auf die richtige Moral (*good morals*) als auf Fertigkeiten und Wissen ankomme. Der *common size of human understandings* würde ausreichend sein, die wenigen größeren Aufgaben könnten den wenigen Experten überlassen werden (*a few persons of sublime genius*) (SWIFT 1985, S. 95).

Damit nun der Erziehungsdurchschnitt hergestellt werden kann, ist eine staatliche Kontrolle erforderlich. Der Staat überwacht, was er erwartet, nämlich Moral, die das Leben tugendhaft machen soll. Hier nun ist Platz für die Pädagogen - "*grave and learned professors*" (ebd., S. 97) -, die die Aufzucht der Kinder kontingenzfrei halten sollen. Man lehrt sie Grundsätze (*principles*) und erwartet bürgerliche Moral, ohne auf die Tücken der Gesellschaft weiter achten zu müssen. Der Preis ist eine Totalisierung, die sich liest, als sei sie eine Satire auf die Philanthropine, während SWIFT doch kaum die herrenhuthischen Brüdergemeinen gekannt haben dürfte: "They [the children] are bred up in the principles of honour, justice, courage, modesty, clemency, religion, and love of their country; they are always employed in some business, except in the time of eating and sleeping, which are very short, and two hours diversions, consisting of bodily exercises" (ebd.).

Die besondere Zuwendung zur Jugend erklärt sich aus dem Gesetz der Natur. Auf dieses Gesetz berufen sich die Lilliputaner, um zu verhindern, daß die Erziehung allein durch die kontingenten Umstände bestimmt wird, in die die Kinder hineingeboren werden. Die Eltern sind daher die letzten, denen die Erziehung anvertraut werden darf (ebd.). Sie werden ersetzt durch *public nurseries*, die in jeder Stadt des Landes den Kindern zur Verfügung gestellt werden, damit die Erziehung professionell und effektiv im Sinne des Auftraggebers erfolgen kann. Alle Eltern, ausgenommen die Arbeiter und Kleinbauern (*cottagers*), sind gezwungen, die Erziehung ihrer Kinder den *public nurseries* anzuvertrauen, und dies ganz im eigenen Sinne, denn nur hier ist Professionalität genug vorhanden, die Erziehung dem Rang der Eltern, dem Talent der Kinder und den staatlichen Erwartungen gleichermaßen anzupassen.

Gulliver's Travels erschien 1726.¹⁵ Die Satire auf den Inselstaat der kleinen Menschen und ihre klastrophobische Erziehungspraxis ist pädagogisch allenfalls als Kinderlektüre wahrgenommen worden, während die skeptische Erwartung einer weitgehend unzivilen Zivilität, wie sie *A Tale in a Tub* repräsentierte, gerade durch Verstärkung der Pädagogisierung marginalisiert werden konnte. SWIFT hätte vielleicht geschlossen, daß die Vervollkommenung des Wahnsinns in einer Gesellschaft nun den Pädagogen anvertraut worden sei.¹⁶ Wenigstens läßt sich eine Schlüsselstelle von *A Tale in a Tub* unschwer auf Erziehungsaspirationen beziehen, die mit der höchsten denkbaren Moral einherkommen und nun aber Macht gebrauchen, sie auch durchzusetzen: "Im Normalzustand gesunder Heiterkeit veranlaßt der Geist seinen Besitzer dazu, ein Leben im überkommenen Rahmen zu führen und keinen Gedanken daran zu verschwenden, wie er Menschenmassen seiner eigenen Macht, seinen Argumenten und Visionen unterwerfen könnte. Und je mehr er seinen Verstand nach dem Muster der Wissenschaft formt, desto weniger neigt er zur Parteienbildung aufgrund eigener Vorurteile, denn die Gelehrsamkeit öffnet ihm die Augen für seine eigenen Unzulänglichkeiten wie auch für die halsstarrige Ignoranz der Masse. Aber wenn die Phantasie mit der Vernunft durchgeht und die Einbildungskraft die Sinne ohrfeigt, wenn allgemein Verbindliches und der gesunde Menschenverstand mit einem Fußtritt zur Tür

herausbefördert werden, dann verwandelt sich der Betroffene in seinen eigenen Jünger, und wenn er diese Initialbekehrung hinter sich hat, fällt die Fortsetzung des Missionierens nicht mehr schwer, weil eine starke Halluzination von außen ebenso kräftig wirkt wie von innen" (SWIFT 1994, S. 151f.).

Liest man den nicht-urbanen Erziehungsdiskurs im 18. Jahrhundert, dann kann man sich einer starken Analogie des Missionarischen auch da nicht entziehen, wo weltliche Zielsetzungen vertreten werden. Aber auch für Aufklärer gilt, was der konservative JOSEPH JOUBERT in seinen *Pensées, Essais et Maximes*¹⁷ feststellte, nämlich: "*La vertu est la santé de l'âme*" (JOUBERT 1842, S. 261). Moral selbst ist Regelkenntnis ebenso wie innere Zustimmung; nur so ist Konformität zu erzeugen, nicht etwa mit der Gesellschaft, sondern mit den Geboten der Tugend (ebd., S. 264). Darum schließt der Fortschrittskritiker JOUBERT, ein getreuer Beobachter von Revolution und Restauration gleichermaßen, mit einem Hauptsatz der modernen Pädagogik: "*La loi règle l'action; la morale règle la règle*" (S. 267). Ironie ist dieser Tugenderwartung ebenso fremd wie Beschränkung oder Anspruchsverzicht, nach SWIFT jene Tugenden, die die Wissenschaft, nicht jedoch die Moral lehrt. Sie verlangt, gerade von den Aufklärern, "Cardinal-Tugenden", die etwa CHRISTIAN GARVE (1810, S. 44ff.) direkt mit der antiken Überlieferung zu verknüpfen wußte.

Ohne moralische Regeln, die verinnerlicht werden müssen, wäre das Leben, nach JOUBERT, eine Brücke ohne Geländer (*un pont sans parapets*) (ebd., S. 269). Aber genau damit könnte es die moderne Erziehung zu tun haben. Das Absurde, so beschließt SWIFT *Gulliver's Travels*, ist jederzeit greifbar (SWIFT 1985, S. 346), und sein deutscher Bewunderer, LICHTENBERG, nennt in den "Sudelbüchern" dafür einen einsichtigen Grund: "Es ist in der Tat zu verwundern, daß der *materialen* Idealisten in der Welt so wenige sind, und der *formalen* so viele" (LICHTENBERG 1984, S. 516).

Ein formaler Idealismus bestimmt sehr strikte und sehr absolute Erziehungserwartungen, die allmählich an die Theorien des 18. Jahrhunderts angeschlossen werden, ohne die Fixierung auf *verinnerlichte* Sittlichkeit zu verlieren.

2. Erziehungsdiskurse

1729 ließ die MARQUISE DE LAMBERT *Lettres sur la Véritable Education* erscheinen. Sie repräsentieren aristokratische Erziehungs Traditionen auf ganz andere Art als die des respektlosen und weltläufigen LORD CHESTERFIELD: Auf dem Grund aller unserer Pflichten "*est le culte que vous devez à l'Etre suprême*" (Lettres 1729, S. 26). Die Mehrzahl der jungen Leute, so heißt es weiter in einer für Erziehungsdiskurse typischen Verfalls- oder Defizitannahme, glaube, sich diesem Kultus entziehen zu können, "*en prenant un air de libertinage*" (ebd., S. 29), doch daraus erwachse lediglich moralische

Verwirrung - *le dérèglement du coeur* -, während ein Beweis für die intellektuelle Überlegenheit der Modernen nicht angetreten werde.¹⁸ Moralität, also Würde und Ehrenhaftigkeit der Person, könne es nur geben, wenn Tugend zum inneren Bedürfnis geworden, wenn, anders gesagt, die Erziehung erfolgreich gewesen sei. Dabei gibt es ein besonderes Risiko: "*La vertu ne conduit point leur dépense*" (S. 35). Ehrenhaft ist nur, wer die Tugend nicht verschwendet, sondern ihre Regeln gewissenhaft befolgt (S. 40). Dabei kommt ihm der Korpus der Tugend entgegen, denn alle einzelnen Tugenden bilden untereinander eine Allianz, "*& c'est l'union de toutes ces vertus qui fait les hommes extraordinaires*" (S. 40). Es wird in diesem aristokratischen Traktat nicht gesagt, ob *alle* Menschen extraordinär tugendhaft werden können oder müssen. *Gegenteilige* Zurücknahmen des Universalisierungsgebots sind im 18. Jahrhundert noch möglich, aber sie werden unter dem Druck der Pädagogisierung selten und können auch bald als zynisch bezeichnet werden.

FERDINAND GALIANI etwa schrieb am 4. August 1770 an Madame D'EPINAY, es käme in der Erziehung darauf an, die Talente nicht zu entfalten, sondern sie zu beschränken und zu amputieren (Correspondance 1818, S. 148). Andernfalls wäre jeder ein Talent, wollte jeder Poet oder Künstler werden und niemand mehr arbeiten. Auch müsse der Zugang zur öffentlichen Bildung beschnitten werden; denn es komme nicht darauf an, Wissenschaften zu lernen, sondern die Kinder an die Arbeit und so an die Langeweile (*l'ennui*) zu gewöhnen (ebd., S. 149f.).¹⁹ Man müsse alle seine Ideen auf *ein* Objekt fixieren, damit das Herkunftsmilieu nicht überschritten wird. Zu diesem Zweck dürfe man ROUSSEAUS *Emile* vergessen (ebd.); er erzeuge nur eine Illusion, die später nicht wieder zurückgenommen werden könne.

Derartige Überlegungen sind schon für zeitgenössische Pädagogen anstößig, weil sie gegen den christlichen Grundsatz verstoßen, daß nicht der Mensch, sondern die Natur und so die Schöpfung die Unterschiede festlege (HUARTE 1752, S. 27f.). Es wäre ein Verstoß gegen die Natur, den einen zu fördern und den anderen zu beschränken, zumal noch in LESSINGS Übersetzung von HUARTES "Prüfung der Köpfe"²⁰ feststeht, daß die Seele auch ohne jeden Unterricht wachsen kann (S. 67ff.). Die Aufgabe des wahren Lehrers wäre es, diejenige Wissenschaft auszusuchen, die sich für das individuelle Genie schickt, nicht jedoch, das Genie aus Gründen der sozialen Opportunität zu beschränken (S. 134ff.).

Konservative wie GALIANI reagierten auf eine zeitgenössische Frage, die ihren Befürwortern tatsächlich einige Mühe bereitete, nämlich *wie weit* es dem Volk "zuträglich sey, aufgeklärt zu werden" (EHLERS 1786, Erster Theil, S. 1-59). So fragt etwa MARTIN EHLERS in seinen "Winken für gute Fürsten, Prinzenerzieher und Volksfreunde"; der Aufklärer argumentiert mit einem Bekenntnis zur Aufklärung²¹, aber darunter wird ein lediglich *prinzipieller* Zusammenhang von Wissen und Tugend - Aufklärung allgemeiner Grundsätze - verstanden, der *ad infinitum* pädagogisiert werden kann: "Es ist also unnöthig darzuthun, daß überhaupt es so wohl zur Glückseligkeit einzelner

Menschen, als ganze Staaten gereicht, wenn man sich kein fremdes Eigen-
thum anmaßt; wenn man in Rücksicht als fremdes Verdienst und Bedürfniß,
und auf eignes gegenwärtiges Vermögen Andern hilft und dient; wenn man
treu hält, was man versprochen hat; wenn man nicht anders redet, als man
denkt; wenn man vielmehr durch zweckmäßige Arbeit, als durch verborgene,
zuweilen sich ereignende Umstände, die man dem Glück zuschreibt, Geld und
Güter zu erwerben sucht; wenn man Unmäßigkeit im Essen und Trinken
meidet; wenn man für das Vaterland und für seinen Landesherrn sich und die
Seinigen in Nothfällen aufopfert; wenn man den vorgesetzten Befehlshabern
und Obrigkeiten ohne Wiederrede gehorcht u.s.w." (ebd., S. 12f.).

Eine *nicht* ins Prinzipielle gehende Aufklärung ist demgegenüber unvollkom-
men und sogar schädlich²², weil sie den Zusammenhang mit den "Lebens-
pflichten" verliert und wenig verlässliche Wissenschaften²³ an deren Stelle rückt
(S. 23). Nur ein Unterricht in den Prinzipien - EHLERS spricht von "Gesell-
schaftsgesetzen" (S. 27) - kann daher *pädagogische* Effekte haben, solche in
der verlässlichen Herausbildung *individueller* Tugend. Bloße Kasuistiken oder
gar die Regeln des Gesellschaftsspiels reichen für diesen Zweck nicht hin,
weil das Volk "zu wenig fähig ist, die allgemeinen und besonderen Wege des
Rechts und der Pflicht gehörig zu übersehen, und nach ihren Grenzen genau
zu erkennen. Der starke Trieb zum Selbstgenuß, und die damit sich verbind-
ende Habsucht reißt den großen Haufen der Menschen unvermerkt übers Ziel
des Rechts und der Pflichten hin, und bewegt sie auch solche Fälle zu den
Ausnahmen zu rechnen, die doch unter allgemeine Vorschriften gehören. Und
geschieht das erst: so achtet das Volk bald gar nicht mehr auf irgend einen
Unterschied des Rechts und des Unrechts. In einem solchen Zustande muß
es aber selbst unglücklich werden, und in einem solchen Zustande geht auch
aller Gehorsam gegen Oberherrn, Obrigkeiten und obrigkeitliche Befehle
verloren" (S. 28).

Dieses Problem tangiert die Tugenderwartung der Erziehung allenfalls am
Rande. Die Frage der gesellschaftlichen Integration ist von der pädagogischen
Anthropologie des 18. Jahrhunderts deutlich unterschieden, und diese Anthro-
pologie präferiert einen Universalismus, der sich soziostrukturell nicht
beschränken läßt. Es ist daher nicht erstaunlich, daß EHLERS in Probleme
gerät, wenn er universelle Bildung und partikuläre Integration gleichermassen
rechtfertigen will. Den pädagogischen Universalismus beschreibt etwa
GOTTFRIED GROSSE, Oberlehrer am Pädagogium von Kloster Berge, wie folgt:
"Jeder Mensch (kann) ein durch seine Anlagen determinirtes Maas *moralis-
cher Güte* und *gelehrter Kenntnisse* und *Aufklärung* erreichen, aber nur unter
Begünstigung der Umstände und bey einer glücklichen Verbindung, durch
welche Eindrücke gemacht, und Talente aufgeweckt werden, sonst bleibt er
weit vor dem Ziele was er erreichen könnte, stehen" (GROSSE 1780, S. 9;
Hervorhebungen J.O.).

Dieses allgemeine Ziel steht unter einem pädagogischen Vorbehalt: was
"glückliche Umstände" genannt wird, ist gestaltbar durch Erziehung und

Unterricht. *Fehlt* beides, muß ein dramatischer Effekt angenommen werden: "Der Mensch, sich selbst überlassen, *ohne* Unterricht, *ohne* Geselligkeit, *ohne* Gelegenheit Eindrücke und Begriffe zu erhalten, äußert zwar weit mehr Seelenkräfte als jedes Thier, das auf seine Instinkte und Kunsttriebe eingeschränkt bleibt. Indessen bleibt der *rohe, nicht gebildete, unerzogene* Mensch so ziemlich auf der untersten Staffel der Leiter stehen, welche er doch ganz zu ersteigen, Talente und Anlage genug hatte" (ebd., S. 9f.; Hervorhebungen J.O.). Auf die sensualistische Psychologie, die die Erziehungserwartung vornehmlich stützt, gehe ich im dritten Kapitel näher ein. An dieser Stelle interessiert mich zunächst, wie die Erwartung, den "rohen", "nicht gebildeten" und "unerzogenen" Status des Menschen zu *überwinden*, konzeptionell eingelöst wurde (TETENS 1767 und viele andere). Wie kann das "Allgemeine" der Erziehung realisiert werden, wenn überwiegend nur *Differenzen* beschrieben werden?

Die Frage erscheint so lange harmlos zu sein, wie Erziehung einfach an Benimmregeln gebunden wird. Eine "Sitten- und Diättafel", wie sie JOHANN HEINRICH MARTIN ERNESTI noch 1782 vorlegte²⁴, schreibt das *richtige Verhalten* vor, bei dem allenfalls die Geschlechterdifferenz eine Unterscheidung erforderlich macht.²⁵ Aber Benimmregeln etwa für den Schulbesuch - "Sey aufmerksam, still und fleißig; störe Keinen deiner Cameraden, und laß dich nicht stören" (ERNESTI 1790, S. 27) - übergreifen auch diesen Unterschied und beanspruchen allgemeine Geltung. Eine Regel, die den Schutz der Privatsphäre vorschreibt und leichtsinniges Vertrauen ausschließt, kann nur universell gemeint sein: "*Von dem, was in deiner Ältern Hause vorgeht, darffst du am wenigsten ausplaudern, weder in der Schule noch anderswo; einen solchen Plauderer verabscheut man, und wie sehr kann er nicht den Seinigen, und auch sich, schaden!*" (Ebd., S. 29f.)

Aber schon die aufwendige Diskussion um die *weibliche Erziehung* bricht mit dem universellen Anspruch. Ein "allgemeiner Erziehungsplan" für die "weibliche Seele", den BURTON (1799, Bd. I, S. 22) in seinen Vorlesungen entwickelt, legt eine Rollenverteilung fest, die gerade nicht in *einem* Allgemeinen übereinstimmt. "Es ist ganz falsch", so BURTON, "wenn man sich vorstellt, die Erziehung bestehe bloß darin, daß man sich geschickt mache, in artigen und heitern Zirkeln zu glänzen. Nein; Ihr sollt nicht nur in Künsten einer galanten Welt, sondern auch in nützlichen Dingen unterrichtet werden, so daß Ihr in und außer dem Hause mit Vortheil erscheinen könnet" (ebd.).

Die männliche Tugenderziehung, nicht zuletzt die ähnlich aufwendige Onaniedebatte (die Diskussion über den "Verlust von nützlichen Säften": SALZMANN 1786, S. 33), ist ebenfalls partikular. Universell ist einzig das methodische Prinzip, nämlich den Anfängen zu wehren: "Widersetzt man sich nicht dem ersten Gedanken, und läßt sich nur verführen, diesem ersten Gedanken einen Augenblick nachzuhängen, so sind nachher alle Mittel umsonst" (ebd., S. 37).²⁶ Die Obsession des ersten Fehltritts, also des unbedingten Anfangs, dessen Folgen sich unausweichlich einstellen, teilen viele

Zeitgenossen (SPIESS 1796ff.), ohne hier mehr sehen zu können als ein allgemeines Tugendrisiko, während für die Erzieher gerade die Bekämpfung der Sünde zur Diskussion stehen mußte.²⁷ Die Sündenvermutung ist aber ebenso geschlechtsdifferent²⁸ wie die pädagogische Gegenwehr.²⁹

Eine noch größere Differenz entsteht, wenn man Regeln und Maximen der *körperlichen* Erziehung untersucht, die von der natürlichen Entwicklung ausgehen und nicht nur den Unterschied der Geschlechter und dem von Sünde und Unschuld, sondern zugleich den von Gesundheit und Krankheit in Rechnung stellen und beides mit genauen diätetischen Vorschriften kalkulierbar halten (BALLEXSERD 1763). Diese *physikalische Kinderzucht* wird bis Ende des 18. Jahrhunderts zu einer eigenen literarischen Gattung, die normativen Einfluß nimmt. Wenn JOHANN PETER FRANK (1794, S. 37) das "Selbststillen" die "heilige Pflicht" der Mütter nennt, dann ist medizinisch eine Frage entschieden, die BALLEXSERD (1763, S. 66ff.) noch gegen "barbarische Unwissenheit" und die Unzuständigkeit des Klerus verteidigen mußte.³⁰

Offenbar ist damit aber nicht hinreichend geklärt, was unter "natürlicher" oder was überhaupt unter *Erziehung* verstanden werden soll, wenn zugleich der Abstand zur bloßen Höflichkeitserziehung wächst und größere Aspirationen vertreten werden, als lediglich auf Gesellschaft und Umgang vorzubereiten. JOHANN JACOB BRECHTERS "Briefe über den Aemil des Herrn Rousseau" (1773) zeigen die Schwierigkeiten, mit der "alten Kinderzucht", also den überkommenen Regeln des Abrichtens, zu brechen³¹, vernünftige Regeln einzuführen³² und gleichermaßen die Natur des Kindes zu befördern und eine hohe Lebensdienlichkeit zu erreichen, wenn allein die Frage des richtigen Getränkes seitenlange Überlegungen erforderlich macht (ebd., S. 111ff.). Das moralische Grundproblem der *neuen*, der natürlichen Erziehung, die Stellung des Kindes und die Rolle der Eltern, muß aber wiederum so formuliert werden, daß unbedingte Geltung in einer doch offenkundig anderen Wirklichkeit zu fördern ist: "*Rechtschaffene Eltern sind ihren Kindern die Aufopferung ihrer eigenen Bequemlichkeiten und Vortheile schuldig*. Es ist zu bedauern, daß die Menschen, welche ohnehin gern alle Pflichten mit Füßen treten, sich auch an dieser vergreifen, und ohne alle Gründe die Natur der Sache umgekehrt haben. Sie bereden sich, ihre Kinder wären blos um ihretwillen da. Statt daß sie in ihren Sorgen den ersten Rang haben sollen, denken sie zuerst mit aller Gefälligkeit an sich selbst; und wenn es ihnen recht gut gehet, so überwinden sie sich endlich, den kleinsten Rest davon auf ihre Kinder zu legen" (ebd., S. 130).

Die Natur des Kindes veranlaßt aber eine schon Mitte des 18. Jahrhunderts *pathetische* Rhetorik, die die richtige Praxis auf ihrer Seite weiß. BRECHTER gibt davon folgende Kostprobe: "Man kann öfters in Häuser kommen, wo man die Kinder behandelt, daß man beynahe auf die Gedanken kömmt, es wären lauter Findlinge; so unnatürlich betragen sich theils Eltern gegen ihre Kinder. Wider so allgemein herrschende Fehler muß man kühn reden" (ebd.). Die Natur des Kindes allein, selbst in medizinischer Umschrift, liefert kaum

die nötige Garantie, diese Kühnheit der Rede in angemessenes Verhalten umzusetzen. Man muß sich vor Augen führen, daß und wie die pädagogische Anthropologie nicht nur mit den Tugendlehren der Stände, sondern mit strikt paternalen Konzepten der Erziehung konkurriert, die weitaus mehr Plausibilität für sich zu haben schienen als die Traktate der natürlichen Pädagogik. Wenn 1751 in London *The Oeconomy of Human Life* beschrieben wird und dabei brahmanische Weisheit einen weitaus höheren Anspruch erfährt als alle zeitgenössische Aufklärung, dann ist dies ein Indiz für den Hindernislauf der modernen Pädagogik. Für die väterliche Autorität war es authentischer, sich durch fernöstliche Philosophie bestätigen als durch die Natur des Kindes in Frage stellen zu lassen.³³

Wie entsteht dann aber die Dynamik der Aufklärungspädagogik? Wie erzielt sie ihren Durchbruch, und wie wird ihr Programm unwiderstehlich? Diese Fragen werden mich abschließend beschäftigen. Meine These wird sein, daß die älteren Affektenlehren und Triebtheorien, die etwa bei den Philanthropen eine maßgebliche Rolle bei der Definition des *Objekts* der Erziehung spielten (KERSTING 1992, LEMPA 1993), mit einer attraktiven Psychologie verbunden wurden, die technische *Wirkungserwartungen* erlaubt. Nur sie, die Psychologie, nicht die Anthropologie (und auch nicht die "Natur" des Kindes), sorgte für eine soziale und eine pädagogische Grenzüberschreitung, weil sie die *Methode* der Erziehung endlich präzise und effektsicher zu bestimmen schien.

3. Psychologie und Erziehung

"Die Lehre von der Seele", notiert LICHTENBERG (1984, S. 438) in den "Sudelbüchern", "ist wie die vom Phlogiston". GEORG ERNST STAHL'S Theorie, derzufolge verbrennenden Körpern der imagine Stoff "Phlogiston" entweichen sollte, war noch zu Beginn des 18. Jahrhundert ein Reflex des Neuplatonismus in der Chemie. LICHTENBERG spielte auf die Entwicklung in der Psychologie an, die genau zur gleichen Zeit die "Seelenlehre" negierte. Die definitive Satire auf den christlichen Platonismus schrieb HENRY FIELDING 1743 (*A Journey from this World to the Next*). Er legte dar, wie man sich die Seele als "Phlogiston" vorzustellen habe, nämlich als Entweichen in "immaterielle Substanz" (FIELDING 1994, S. 17) oder in imaginäre Welten, in denen nichts anders ist als in jener Welt, die die Seele verlassen kann oder muß. In der einen wie in allen anderen Welten herrscht "Unsinn und Unverschämtheit" nach menschlichem Maß (ebd., S. 21).

JOHN LOCKE hatte 1689 den Aufbau des menschlichen Verstehens als empirischen Lernprozesse beschrieben, dem jede platonische Transzendenz abhanden geht. Sein *Essay* negierte auf diese Weise drei eiserne Bestandteile des Platonismus: die Kontinuität von "Ideen" außerhalb des menschlichen Geistes, die Präsenz dieser Ideen *im* Geist unabhängig von Lernprozessen sowie die

normative Bindung an Ideen außerhalb oder vor jeder Erziehungskonstruktion. Die Ideenlehre wurde ersetzt durch eine nüchterne Lerntheorie, die den Aufbau des menschlichen Geistes als Prozeß kindlicher Erfahrung beschreibt. Stabilität wird allein durch *Gewöhnung* erreicht, und Gewöhnung ist einfach "*frequent doing the same thing*" (LOCKE 1975, S. 193). Gewohnheiten werden zu Dispositionen, wenn sie in Handlungen überführt werden (ebd.). Leidenschaften (*passions*) sind an Erfahrungen gebunden, nämlich an die Effekte und Kausalitäten von Handlungen (ebd., S. 294). Der Kern des Platonismus, die Annahmen substantieller Ideen, sind nichts weiter als komplexe Vorstellungen (S. 195ff.). "*Immaterial Spirit*" ist keine empirische Erscheinung, sondern eine mentale Konstruktion (S. 305).

LOCKE hat die philosophische Radikalität seiner Theorie erkannt, spätestens seit LEIBNIZ ihm dies bescheinigte³⁴, aber er hat vermutlich die pädagogische Radikalität übersehen. Wenigstens ist LOCKES Traktat über Erziehung überwiegend eine Anweisung, wie im "*common Management of Children*" Tugend (*virtue*) erzeugt werden kann (LOCKE 1989, S. 105). Es gibt Hinweise auf die sensualistische Lerntheorie: "The great Thing to be minded in Education is, what *Habits* you settle" (ebd., S. 95).³⁵ Überwiegend aber sind die Gedanken über Erziehung konkreten Problemen gewidmet, etwa wie gutes Benehmen (*manners*) erzeugt werden kann (S. 124ff.)³⁶, wie man übertriebene und schädliche Strafen vermeidet (S. 141ff.) oder den richtigen Zeitpunkt des Lernens bestimmt.³⁷ Was LOCKE allgemein als "forming Children's *Minds*" (S. 103) bezeichnet, bezieht sich nicht einfach auf eine pädagogische Konstruktion. Erziehung dient einer dritten Kraft, dem Aufbau der Vernunft, die als Disziplinierung erscheint. Das große Prinzip der Tugend (*vertue and worth*) ist für LOCKE die Beschränkung der Leidenschaften (*desires*). Kinder sollen lernen, was die Vernunft als besten Weg angibt, "*tho' the appetite lean the other way*" (ebd.).

Die Idee, daß Tugend dem Kinde "frühzeitig ... eingepflanzt" werden müsse (NÖSSELT 1775, S. 22f.), beerbt einen klassischen pädagogischen Topos, der nicht zwingend mit einer empirischen Psychologie verknüpft sein muß. Semantische Überzeugungen - "Kindheit ist ... noch nicht Zeit der Erndte, sondern der Aussaat" (ebd., S. 44) - sind dafür zunächst vollkommen zureichend, sofern die Verbindung von christlicher Seele und Tugend erhalten bleibt. Gerade diese Verbindung aber wird fraglich, und ihre Auflösung markiert die neue Dynamik, welche Erziehung wie einen Konstruktionsvorgang erscheinen läßt. Das setzt die individuelle Psyche voraus, die lediglich vom eigenen Lernen abhängig gemacht wird. Sie ist nicht mehr als "Seele des Kindes" (ebd., S. 22) für Religion und Tugend prädeterniniert.

Eine phlogistonfreie "Seelenlehre" findet sich etwa in PLATNERS "Neuer Anthropologie für Ärzte und Weltweise" (1790). Wie in LOCKES *Essay* werden - trotz KANT - materielle Ideen durch die Wirksamkeit der Sinne gebildet. Dabei, so PLATNER, kommt es "auf zweyerley an: 1) auf einen Eindruck der Gegenstände in die äußern Sinnenwerkzeuge; 2) auf die Fort-

pflanzung dieses Eindrucks nach dem Gehirn" (PLATNER 1790, S. 127). Diese materialistische Seelenlehre ist LICHTENBERGS anti-platonischer Bezugspunkt; sie ist am Ende des 18. Jahrhunderts weit verbreitet, in Deutschland vor allem in Versionen einer empirischen Psychologie, die Sensualismus und Assoziationstheorie, LOCKE und WOLFF, verbindet, exemplarisch etwa in TETENS "Philosophischen Versuchen" über die menschliche Natur von 1777.

Das Argument ist auch bei den diversen Nachahmern und Exegeten weitgehend identisch: *Eindrücke*, die von Außen dem Lernenden entgegengebracht werden, hinterlassen im mentalen System bleibende Spuren, die als seelische Fertigkeiten aufgebaut werden können (DORSCH 1788; MASS 1792; ABEL o.J., S. 205ff.). Gelegentlich ist davon die Rede, das Gehirn könne seine Spuren *mechanisch* abrufen (ÜBERWASSER 1787, S. 98ff.). DIETRICH TIEDEMANN hat in seiner psychologischen Anthropologie von 1777 gezeigt, daß und wie der Mechanismus von "Ideen-Reihen" methodisch genutzt werden könne, und zwar mit dem LOCKESchen Argument, die Übergänge zwischen den Reihen ließen sich allmählich in feste Gewohnheiten überführen (TIEDEMANN 1777, S. 181). LEONHARD MEISTER (1778, S. 43) gibt dann - im Kontext einer Theorie der *Einbildungskraft* - eine Begründung, warum hier eine Pädagogisierungschance entsteht, die weit über das hinausgeht, was traditionelle Tugenddiskurse prätendiert halten: "Die Vergesellschaftung der Ideen ist entweder natürlich und nothwendig, oder bloß zufällig und willkürlich." Soll der Zufall gebannt werden, sind *methodische* Konstruktionen unabweisbar. PESTALOZZI hat dann 1801, in "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", einfach nur die "Ideen-Reihen" mit den sensualistischen Gewohnheiten verknüpft, um ein attraktives methodisches Programm zu entwickeln.

Dieses Programm löst die rein *didaktischen* "Vorschläge von Verbesserung des Schulwesens" (GESNER 1756) ab, ohne sich wiederum auf "Schule" begrenzen zu lassen. Die "junge Menschenseele" selbst soll *erzogen* werden (CAMPE 1785, S. 13ff.), wobei Erziehung mit *Gewöhnung* gleichgesetzt wird, deren Anfänge und folgerichtigen Entwicklungen sich methodisch gestalten lassen.³⁸ Die "*ersten Empfindungen*" bestimmen "Nerven, "Ton" und "Werkzeuge" der kindlichen Seele nachhaltig (ebd., S. 26); wer sie kontrolliert, beeinflußt das gesamte Leben. Vorausgesetzt werden muß lediglich, daß die sinnlichen Empfindungen am Anfang "*dunkel*" und "*verworren*" sind (S. 35), mithin der pädagogischen Einflußnahme bedürfen.

Einer der Gewährsleute für PESTALOZZI war PHILIPP JULIUS LIEBERKÜHN³⁹, der in seiner Preisschrift von 1784⁴⁰ auf die moralische Hauptabsicht der Methode hinwies, nämlich "wohlgefällige Kinder" zu erziehen und nicht einfach nur den Schulunterricht zu verbessern.⁴¹ Das Medium dafür ist, wie später bei PESTALOZZI, die christliche Menschenliebe, die als höchstehendes Ziel *und* als Mittel der Erziehung erscheint. Das Ziel erscheint über "unzählige Stufen" erreichbar, sofern "der natürliche Trieb zur Menschenliebe" "durch Übung gestärkt wird" (LIEBERKÜHN 1784, S. 31). Die Regeln dieser Erziehung präferieren das Elementare in zweifacher Hinsicht, als "*einfache*,

natürliche und duldsame Lebensart" (S. 33ff.) und als methodisierbare Sittlichkeit (S. 59ff.), die als feste Gewohnheit verinnerlicht werden kann (S. 65ff.). Die "innere Natur der Tugend" (S. 81) wäre so der Effekt der richtigen Erziehung, und sie ist unabhängig von Tugendkonventionen und so vom sozialen Leben: "Gewöhnt nur eure Kinder von Jugend auf zu einer uneigennütigen Lehre des Guten, die die Belohnungen, die Lobsprüche und die Ehre anderer Menschen nicht bedarf und nicht erwartet" (ebd.).

Diese These bezieht sich wirkungsgeschichtlich auf LOCKE, aber die aktuelle Referenz ist fast immer der von LOCKE beeinflusste französische Materialismus (YOLTON 1991). Was CONDILLAC 1746 im Essay über den Ursprung der menschlichen Erkenntnis die *opérations de l'âme* nannte (CONDILLAC 1947, S. 6ff.) wird zu einem psycho-pädagogischen Programm, das weit über LOCKES eigene Erziehungstheorie hinausgeht. Die Methode des Erziehens schien technisch beherrschbar zu sein, einfach weil sinnliche Wahrnehmung als das *erste* Datum im Aufbau des Wissens wie überhaupt aller seelischen Vermögen konstruktive Projektionen ermöglichte (ebd., S. 10). Zwischen der Einbildungskraft, dem Gedächtnis und der Erinnerung gibt es ein fortschreitendes Zusammenspiel (S. 16), das methodisch, also von Außen und auf Dauer, beeinflusst werden kann. Die *statue*, CONDILLACS berühmte Metapher, ist daher eine pädagogische Konstruktion. Aufklärung, sagt CONDILLAC in der Akademierede vom 22. Dezember 1768, ist mehr als die Überwindung von Vorurteilen. Die gegenteiligen Dispositionen müssen im Bewußtsein verankert und also durch Erziehung breitenwirksam gemacht werden (ebd., S. 390). Ein Volk, das beginnt, sich aufzuklären, muß sich mit allen geistigen Kräften darauf einstellen, "*il prépare l'entier développement de toutes les facultés de l'âme*" (S. 391).

Daraus lassen sich drei Schlüsse ziehen, die über das gewohnte Bild der "Aufklärungspädagogik" hinausweisen:

- (1) Attraktiv wird die Erziehung außerhalb der ständischen Tugenddiskurse nicht einfach durch Anbindung an das mehr oder weniger vage Projekt des Fortschritts, sondern durch einen Wechsel der Psychologie.
- (2) Dieser Wechsel von platonischen zu materialistischen Seelenlehren bestärkte die Erwartung, den Erziehungsprozeß methodisch beherrschen zu können. Erziehung wird zu einer gesteuerten Verinnerlichung, die Tugenden nicht an Geselligkeit und so an soziale Risiken bindet, sondern als psychische Gewohnheit auf Dauer stellt.
- (3) Die Ziele der Erziehung erscheinen auch dann als erreichbar, wenn sie als fern und unwahrscheinlich definiert werden. Feste Gewohnheiten lassen sich *unbeschränkt* auf Dauer stellen, Verlust muß nicht, wie in den Tugendlehren, einkalkuliert werden.

1792 kommentiert JOHANN GEORG HEINRICH FEDER den Erfolg der sensualistischen Psychologie wie folgt: Die "seit LOCKES Zeiten" rege durchgeführten Untersuchungen, befördert vor allem "von CONDILLAC und BONNET"⁴²,

haben es so weit gebracht, "daß wenn auch die Folge und Verbindung der Elemente unserer Erkenntniß noch nicht Schritt vor Schritt mit völliger Gewißheit angegeben werden können, dennoch ein jeder, der sich diese Entdeckungen zu Nuze macht, hinlänglich vorbereitet ist, um bey einzelnen Erkenntnissen, wie sie sich bey erwachsenen Menschen finden, auf die wahren Spuren ihres Ursprungs zu kommen" (FEDER 1792, S. 7). Damit sei die "alte Hypothese von den angeborenen Begriffen" endgültig widerlegt worden (S. 8); zugleich wäre nachgewiesen, "wie viel Kunst und Übung bey der Bildung unserer Gefühle vermögen" (ebd.).

NIEMEYER hatte diese Diskussion vor Augen, als er die "Cultur des moralischen Gefühls" als *pädagogische* Aufgabe definierte. Ähnlich versteht PESTALOZZI das "ABC der Anschauung" als Erziehungstechnologie, die auf einer sensualistischen Psychologie aufbaut und so die Seele wie eine zusammensetzbare Größe betrachten muß. Was die *Kritik* an Sensualismus noch 1776 als "wesentliche Einfachheit" der Seele (EBERHARD 1776, S. 25ff.) bezeichnete, die die Erziehung bestärken, aber nicht erzeugen kann⁴³, muß gerade der strenge Pietist *leugnen*, nur um das Ausgeschlossene in *anderen* Zusammenhängen, vor allem solchen der christlichen Moral, um so energischer zu behaupten. Hier nimmt PESTALOZZI ganz traditionell natürliche "Kräfte" der Seele an, die die Elementarmethode doch gerade hervorbringen - oder besser: zusammensetzen - soll.

Die *Methode* ist in vielen zeitgenössischen Entwürfen zur Schulreform zentral, ohne mit konkurrierenden psychologischen Ansätzen in Konflikt zu geraten. Oft reicht ein Regelwerk für den *Unterricht* (etwa als standardisiertes Wechselspiel von Fragen und Antworten: BRÖDER 1802) völlig aus, um Reformen zu begründen, ohne zugleich unlösbare Widersprüche in Kauf zu nehmen. Schon Lautiermethoden (OLIVIER 1801ff.), die den Sprachunterricht vom *Sprechen* her elementarisieren wollten⁴⁴, erreichen Komplexitätsgrade, die schulpraktisch ganz absurd erscheinen, und Ansätze, die die psychologischen Voraussetzungen PESTALOZZIS teilen - "*Sprache, Form und Zahl*" (TÜRK 1804, S. 85)⁴⁵ -, haben sich nie durchsetzen können, einfach weil die didaktischen Möglichkeiten den psychologischen Effekterwartungen nicht annähernd gerecht werden konnten.⁴⁶

Der Konflikt ist grundlegend: Wenn die Methode von psychischen *Elementen* ausgeht, die als didaktische Konstruktion am Ende mit der Anschauung übereinstimmen sollen, müssen die natürlichen Kräfte vernachlässigt werden⁴⁷, während der Ausgang von den natürlichen Kräften keine psychologische Elementarisierung erlaubt. Nur *mit* der sensualistischen Psychologie aber gewinnt die Methode überhaupt eine technologisch vielversprechende Dimension und so den Anstrich überlegener Effizienz: "Diejenige Methode, welche die Kinder sicher, und in der kürzesten Zeit zu dem Ziele, das wir bei ihrer Erziehung vor Augen haben, führet, ist die beste, die einzig wahre" (ebd., S. 84).⁴⁸

Irgendwie muß angenommen werden, das Gute gelange auf einem methodischen Weg von Außen nach Innen, andernfalls könnten Erziehungsziele in größerem Umfang gar nicht vertreten werden. Was aber als "innere Welt" erscheint, *sensation and reflexion* bei LOCKE, baut sich keineswegs so auf, daß eine von Außen beobachtbare und induzierte Folgerichtigkeit entsteht. Vielleicht hatte dann LORD CHESTERFIELD (1992, S. 31ff.) doch die realistischere Perspektive, wenn er seinen Sohn daran erinnerte, daß schlechte Gesellschaft mindestens so erwartbar ist wie gute und daß es darauf ankomme, die schlechte zu vermeiden, auch wenn die gute nicht immer greifbar ist. Die Risiken wenigstens sind bestimmbarer, weil sie an Umgang und so an Distanz gebunden sind, während die Psychologie unmittelbare und dauerhafte Effekte erwarten läßt, die doch gar nicht erzeugt werden können. Das könnte auch den Tugenddiskurs und insbesondere die ironische Verfremdung von Erziehungserwartungen in einem neuen Licht erscheinen lassen.

1788 faßt WILLIAM BLAKE (1977, S. 75) das Problem der modernen Erziehung mit einer fingierten scholastischen Disputation zusammen: Wäre das Argument der Modernen zutreffend, "*man has no notion of moral fitness but from education*", dann müßten die Poeten gegenüber den Psychologen ihr Geschäft aufgeben. Zum Glück ist das nicht eingetreten.

Anmerkungen

- 1 Das bezieht sich vermutlich auf den "Gebrauch der moralischen Begriffe" im "*Rationalism* der Urteilskraft" (A 126) (Werke, Bd. VII, S. 190).
- 2 Die erste Übersetzung ("Theorie der moralischen Empfindungen") von CHR. G. RAUTENBERG erschien 1770, knapp zehn Jahre später als das Original. Unter dem Einfluß der zeitgenössischen Moralphilosophie hieß KOSEGARTENS Übersetzung "Theorie der sittlichen Gefühle". Sie erschien 1791 in Leipzig; ein zweiter Band mit den Zusätzen der sechsten englischen Ausgabe (1790) erschien 1795.
- 3 "Es ist wohl zu beachten, daß die Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung der Gefühle und Urteile anderer Menschen mit unseren eigenen *genau im gleichen Verhältnis* für uns mehr oder weniger wichtig ist, als wir mehr oder weniger über die Schicklichkeit oder sittliche Richtigkeit unserer Gefühle und über die Stichhaltigkeit unserer Urteile *im Unsicheren* sind" (SMITH 1977, S. 186; Hervorhebungen J.O.).
- 4 "Was Kinder von denen, welche sie achten und lieben, *beständig* thun, wie sie diese *beständig* handeln sehen, davon urtheilen sie ziemlich bald, man *müsse* es thun, so *müsse* man handeln. So entsteht die *Sitte* und die *Sittlichkeit* ganzer Nationen; so einzelner Gesellschaften und Familien" (NIEMEYER 1824, S. 160).
- 5 "Man cultivirt... das *moralische Gefühl*, indem man das *Gewissen* der Kinder wach erhält, da ja das Gewissen nichts anders ist, als das innere Urteil über den sittlichen Werth der eignen Handlungen, ihre *Gesetzmässigkeit*, oder was dadurch

verschuldet ist. Sucht man daher den Zögling, je nachdem er gehandelt hat, in dem Zustande innerer Zufriedenheit mit sich selbst, oder der Unzufriedenheit, Schaam und Reue, zu erhalten, auch wohl diese Empfindungen noch zu verstärken, so bildet man unfehlbar durch solche *Gewissensübungen* den *moralischen Sinn*. Nur sey man dabey in der Wahl der Mittel behutsam" (NIEMEYER 1824, S. 161f.).

- 6 "Hierin liegen für die Cultur des moralischen Gefühls neue Winke" (NIEMEYER 1824, S. 162), nämlich psychologische Chancen der gezielten Einflußnahme.
- 7 Den Kontext stellt EHRENPREIS (1962) dar; die Satire auf das moderne *Lernen* beschreibt STARKMAN (1950).
- 8 BACONS Schrift *Of the Proficiency and Advancement of Learning, Divine and Humane* entstand 1605.
- 9 "*They killed bailiffs*" (SWIFT 1989, S. 96); *bailiffs* sind Gehilfen des Gerichts, die Haftbefehle zustellen und Verhaftungen vornehmen mußten.
- 10 *Locket's at Charing Cross*; hier versammelte sich die *beau monde*.
- 11 "*Lever*" (im Original "*Levee*": SWIFT 1989, S. 96) bezeichnet den königlichen Morgenempfang oder die Aufwartung; *sub dio* soll anzeigen, daß die Brüder nicht vorgelassen wurden.
- 12 "*The Art of Pleasing*" sind Briefe, die 1776 in einer vierbändigen Ausgabe CHESTERFIELDs *Letters to his Son* zugefügt wurden. Sie sind erstmals zu Beginn des Jahres 1774 im "Edinburgh Magazine" gedruckt worden.
- 13 CAMPE bezieht sich in einem Vorbericht (CAMPE 1786, S. V) auf die Ausgabe Dublin 1776 der *Letters to his Son*, also auf *The Art of Pleasing*. Dieser Teil ist zuvor nicht übersetzt worden.
- 14 Etwa im dritten Brief der *Art of Pleasing* (CHESTERFIELD 1992, S. 20f.).
- 15 Sieben Jahre nach DEFOES *Robinson Crusoe*.
- 16 Der Mittelteil in *A Tale of a Tub* heißt: "*A Digression concerning the Original, the Use, and Improvement of Madness in a Commonwealth*" (SWIFT 1989, S. 138-148).
- 17 Entstanden aus Tagebuchaufzeichnungen zwischen 1774 und 1823; eine erste Ausgabe besorgte CHATEAUBRIAND 1838. PAUL RAYNAL liess 1842 und 1850 weitere, umfangreichere Ausgaben folgen. Sie gliedern die Aphorismen nach sachlichen Gesichtspunkten und lassen so den möglichen Theorieaufbau erkennen. BEAUNIERS Ausgabe von 1938, die erstmalig den vollständigen Text erschloß, verfährt demgegenüber chronologisch.
- 18 "*On n'attaque point la Religion, quand on n'a point intérêt de l'attaquer*" (*Lettres* 1729, S. 27).
- 19 "Un enfant qui sura toutes les capitales de l'univers, n'aura pas l'habitude de se fixer sur un bilan de son revenu et de sa dépense, et M. le géographe sera volé sur la terre par son maître-d'hôtei, et fera banqueroute au beau milieu de ses capitales" (*Correspondance* 1818, S. 150).
- 20 HUARTES *Examen des ingenios para las ciencias* erscheint im spanischen Original 1575. LESSING war zweiundzwanzig Jahre alt, als er den spanischen Text übersetzte. JOACHIM CAESARS lateinische Übersetzung (1622) hinterließ kaum einen Eindruck, während die spanischen Fassungen 77 Ausgaben erreichen. Erst LESSINGS Übersetzung sorgte auch für eine deutsche Rezeption.
- 21 "Ist nun von der Zuträglichkeit der Aufklärung die Rede: so wage ich es zu behaupten, daß jede auf allgemeine Grundsätze sich beziehende Aufklärung, in Absicht auf alle wissenschaftliche Kenntnisse, dem Volk vortheilhaft, und zwar höchst vortheilhaft sey" (EHLERS 1786, Erster Theil, S. 11f.).

- 22 Eine der schädlichen Folgen "bey Allen, die nicht ihr ganzes Leben den Wissenschaften widmen", ist "Grübeley" (EHLERS 1786, Erster Theil, S. 22).
- 23 "Denn wie groß ist nicht die Menge eben so schädlicher als falscher Begriffe, die man in Absicht auf wahrsagerische Zeichen und auf vermeintliche Kräfte der Dinge in der Astronomie, der Chymie, der Zahlenkenntniss, der vorgeblichen physischen Sympathie, der Chiromanthie und selbst der Physionomie findet" (EHLERS 1786, Erster Theil, S. 23).
- 24 Gewidmet ist die Schrift auch dem "Herrn Schulrath und Canonicus Campe".
- 25 Das gilt bezüglich der Ehrbarkeit des Verhaltens in Gesellschaft (ERNESTI 1790, S. 42f.), nicht in anthropologischer Hinsicht. "Höflichkeitsgebräuche" sind einfach Regeln in der gegenseitigen Achtung, mit denen der soziale Umgang gestaltet und die Leidenschaften in Schranken gehalten werden (ebd., Vorw. zur 3. Ausg.). Eben das soll der Jugend "eingeschärft" werden (ebd.).
- 26 "Die Mittel sind bekannt: eine immerwährende Beschäftigung, Mässigung und Fliehung der Einsamkeit, sind die vorzüglichsten" (SALZMANN 1786, S. 41).
- 27 Die "Sünde" darf nicht zur "traurigen Fertigkeit" werden (SALZMANN 1786, S. 47). Bezugspunkt der Diskussion ist TISSOTS Buch über die Onanie.
- 28 Der "vollkommene Wollüstling" ist ein männlicher "Zögling" "von noch nicht vollen 9 Jahren" (SALZMANN 1786, S. 86).
- 29 Die sofort mit einem paradoxen Problem zu tun hat: "Sol man Kinder auch über die Ausführungsart heimlicher Sünden belehren?" (Über Kinderunzucht... 1787, S. 234ff.)
- 30 "Was für ein Glück für ein Land, wenn alle gesunden Mütter ihre Kinde selbst säugeten" (BALLEXSERD 1763, S. 66). Sofern dies mit der "priesterlichen Würde" nicht vereinbar sei, müsse man eine "genugsame Anzahl Ärzte und Wundärzte" einsetzen, "die diesem Amte mit Ehren vorstehen können" (ebd., S. 68).
- 31 Die Anspielung gilt einem Aufsatz im zweiten Teil des Hamburger "physicalischen öconomischen Patrioten" (Vertheidigung 1757).
- 32 Mit denen "Thorheiten der Menschen in der ersten Behandlung ihrer Kinder" (BRECHTER 1773, S. 88) aufzulösen sind.
- 33 Die Erziehungsmaxime für die Kinder lautet: "*Hear the words of his [your father's] mouth, for they are spoken good; give ear to his admonition, for it proceedeth from love*" (*The Oeconomy* 1751, S. 67). Als Risikoabschätzung wird beigegeben: "*Forget not thy helpless infancy, nor the frowardness of thy youth; and indulge the infirmities of thy aged parents, assist and support them in the decline of life*" (ebd.).
- 34 Die "*Nouveaux essais sur l'entendement humain*" sind von E.R. RASPE erst 1765 in den "*Oeuvres philosophiques Latines et Françaises*" veröffentlicht worden. Eine deutsche Übersetzung war erstmalig 1778-1780 zugänglich. Leibniz' erste Kritik an Locke, die knappen "Reflexionen über die Abhandlung vom menschlichen Verstand", datieren von 1696. Sie sollte ursprünglich der von COSTE besorgten französischen Übersetzung des *Essay Concerning Human Understanding* beigelegt werden, die 1700 erschien. LOCKE kannte diese Version der Leibnizschen Kritik. Nach dem Tode LOCKES (1704) unterblieb die Veröffentlichung der *Nouveaux essais* (vgl. JOLLEY 1984).
- 35 Dabei wird auch das entscheidende Argument aus dem *Essay* verwendet: "By repeating the same Action, till it be grown habitual in them, the Performance will not depend on Memory, or Reflection, the Concomitant of Prudence and Age, and not of Childhood; *but will be natural in them*" (LOCKE 1989, S. 120; Hervorhebungen J.O.).

- 36 Mit einer interessanten Wendung präsentiert: "*Vertue is harder to be got, than a Knowledge of the World*" (LOCKE 1989, S. 129).
- 37 "*The fittest Time for Children to learn any Thing, is, when their Minds are in tune, and well-disposed to it*" (LOCKE 1989, S. 136).
- 38 "Je öfterer eine Vorstellung oder Empfindung in einer Seele erneuert wird, desto geneigter wird dieselbe Seele, sich eben dieser Vorstellung oder Empfindung abermahls zu überlassen; bis diese Wiederholung endlich so geläufig wird, daß sie, auch wenn sie mit ganz anderen Gegenständen beschäftigt ist, gar nicht umhin kann, in eben dieselbe Vorstellung oder Empfindung, auch wider ihren Willen, immer von neuem zurückzufallen" (CAMPE 1785, S. 23; Hervorhebung im Text).
- 39 Besonders der "Versuch über die anschauende Erkenntnis" (LIEBERKÜHN 1782).
- 40 Verliehen von der Akademie der Wissenschaften und Künste in Padua; der Preis wurde gestiftet von CARLO BETTONI. Die Preisfrage lautete: "*Trovare i mezzi piu atti ad accendere e conservare la passione del bene degli uomini nell'animo di que' giovani, che dovranno un giorno esser potenti per autorità o per opulenza*" (zit. bei LIEBERKÜHN 1784, S. VII).
- 41 Formuliert in *universeller* Absicht: "Kein Mensch, aus welchem Stande oder Volke er sei, ist ... von meiner Liebe ausgeschlossen; je mehr ich mein Herz erweitere, je mehr einzelne Menschen, Familien, Städte, Länder und Völker ich mit meiner Thätigkeit und mit meinem Wohlwollen umfasse - desto vollkommener erfülle ich das höchste Gesetz der Gottheit, das Gesetz der Liebe! - Welche erhabne Wahrheiten, wie erleuchtend für den Verstand, wie beseelend zum Wohlwollen für das Herz! Wer sie von Jugend auf recht anschaulich und würdig erkannte, in dem müssen sie die Keime der Menschenliebe mächtig entwickeln" (LIEBERKÜHN 1784, S. 14).
- 42 Gemeint ist BONNETS *Essai de psychologie* (1755).
- 43 Die eine "Grundkraft" der Seele erlaubt "Modificationen", so daß auch hier Komplexität möglich ist, nur als "Derivation" und nicht als Konstruktion (EBERHARD 1776, S. 66ff.). Das erlaubt zum Beispiel die Zurückweisung des "Lehrbegriffs der unmittelbaren Einwirkungen" (EBERHARD 1772, S. 177f.), der als Folgewirkung der Offenbarungslehre entlarvt wird. Die "Erziehung des Menschen zur Tugend" (ebd., S. 187) kann sich daher auf LEIBNIZ berufen (ebd., S. 186, Anm.), ohne auf "*übernatürliche* Einwirkungen" (ebd., S. 189) zu rechnen.
- 44 LOUIS H.F. OLIVIER war seit 1780 Französischlehrer am Philanthropin in Dessau. Sein "ortho-epographisches Elementarwerk" (1801-1808) behauptete eine natürliche Stufenfolge des Lernens, die höchste Künstlichkeit in Anspruch nehmen muß, um überhaupt den Grundgedanken einer Zerlegung in Laute darstellen zu können.
- 45 Der Bezugspunkt ist "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (TÜRK 1804, S. 106f., Fußnote).
- 46 Das hängt vor allem damit zusammen, daß sich der "Anfangspunkt" - die Sprache (TÜRK 1804, S. 86) - nicht so elementarisieren läßt, daß er mit der "Elementarkraft" (dem Sprechen) harmonisieren oder sich didaktisch progressiv entwickeln lassen könnte (ebd.).
- 47 Der methodische Unterricht muß gerade "das natürliche Anschauungsvermögen, zu einer, bestimmten Regeln unterworfenen, Kunstkraft erheben, die den Menschen dahin führt, jeden Gegenstand in der Natur, nach den innern und äußern Verhältnissen seiner Formen, richtig zu beurtheilen, und sich über denselben bestimmt auszudrücken" (TÜRK 1804, S. 98).

- 48 Das verlangt *sensualistische* Grundannahmen, die sich didaktisch wenden lassen müssen: "Wir erhalten unsre ersten Eindrücke durch die Sinne; immer führt (die Natur) uns durch unsre Sinne zuerst zu dunkeln Anschauungen, von diesen zu bestimmten; von bestimmten Anschauungen zu klaren Vorstellungen; von klaren Vorstellungen zu deutlichen Begriffen" (TÜRK 1804, S. 84).

Quellen

- ABBÉ DE BELLEGARDE: Reflexions sur le ridicule, et sur les moyens de l'éviter; ou sont representez les differens Caractères & les Moeurs des Personnes de se Siecle. Quatrième édition augmentée, Paris 1700.
- ABEL, J.F.: Über die Quelle der menschlichen Vorstellungen. Leipzig o.J.
- BALLEXSERD, J.: Wichtige Frage, Wie soll man Kinder, von ihrer Geburtsstunde an, bis zu einem gewissen mannbaren Alter, (so alhier in das 15te oder 16te Jahr gesetzt wird) der Natur nach erziehen, Daß sie gesund bleiben, gross und stark werden, und ein langes Leben haben können? Gründlich und merkwürdig aufgelöset... Straßburg 1763, frz. Orig. 1762.
- BLAKE, W.: The Complete Poems. Hrsg. von A. OSTRIKER. Harmondsworth/Middlesex 1977.
- BONNET, CH.: Essai de psychologie; ou considérations sur les opérations de l'âme, sur l'habitude et sur l'éducation. Auxquelles on a ajouté des principes philosophiques sur la cause première et sur son effet. Londres 1755, Reprint 1978.
- BRECHTER, J.J.: Briefe über den Aemil des Herrn Rousseau. Zürich 1773.
- BRÖDER, CHR.G.: Neu eingerichtetes Elementarwerk in Fragen und Gegenfragen zur Bildung und Übung des Verstandes und zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens. Erster Theil, Braunschweig 1802.
- BURTON, F.: Vorlesungen über weibliche Erziehung und Sitten. Übers. von CHR.F. WEISSE. 2 Bde., Wien 1799.
- CAMPE, J.H.: Über die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit. In: DERS. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Zweiter Theil, Hamburg 1785, S. 3-296; Reprint Vaduz FL 1979.
- CAMPE, J.H.: Theophron, oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend. Ein Vermächniß für seine gewesenen Pflegesöhne, und für alle erwachsenere junge Leute, welche Gebrauch davon machen wollen. Zweite rechtmäßige Ausgabe, Wolfenbüttel 1786.
- CHESTERFIELD LORD, Advice to his Son, on Men and Manners: Or, A New System of Education ... Third Edition, London 1777.
- CHESTERFIELD, PHILIP DORMER STANHOPE EARL OF: Die Kunst zu gefallen. Briefe an den Patensohn (1774). Übers. u. hrsg. von G. VOWINCKEL. Mainz 1992.
- CONDILLAC: Oeuvres philosophiques. Hrsg. von G. LE ROY. Bd. I, Paris 1947.
- Correspondance inédite de L'ABBÉ FERDINAND GALIANE, Conseiller du Roi de Naples, avec Mme D'EPINAY, Le Baron D'HOLBACH, Le BARON DE GRIMM, et autres personnages célèbres du XVIIIe siècle. Edition imprimée sur le manuscrit autographe de l'Auteur, revue et accompagnée de notes, par M.***, membre de plusieurs académies. Bd. I, Paris 1818.

- DORSCH, A.J.: Über Ideenverbindung und die darauf gegründeten Seelenzustände. Mainz 1788.
- EBERHARD, J.A.: Neue Apologie des Sokrates, oder Untersuchung der Lehre von der Seligkeit der Heiden. Berlin/ Stettin 1772.
- EBERHARD, J.A.: Allgemeine Theorie des Denkens und Empfindens. Eine Abhandlung, welche den von der Königl. Akademie der Wissenschaften in Berlin auf das Jahr 1776 ausgesetzten Preis erhalten hat. Berlin 1776.
- EHLERS, M.: Winke für gute Fürsten, Prinzenenerzieher und Volksfreunde. Erster Theil, Kiel/ Hamburg 1786.
- ERNESTI, J.H.M.: Sitten- und Diättafel oder Lehren der Höflichkeit, Wohlanständigkeit und Gesundheit (1782). 3., beträchtl. verm. Ausgabe Coburg 1790.
- FEDER, J.G.H.: Über das moralische Gefühl (1776). Kopenhagen/ Leipzig 1792.
- FIELDING, H.: Eine Reise von dieser Welt in die nächste. Ein skurriler Roman. Übers. von R. CRACKETT u.a. München 1994. (Engl. Orig. 1743)
- FRANK, J.P.: Abhandlung über eine gesunde Kindererziehung nach medizinischen und physischen Gesichtspunkten für sorgsame Eltern, besonders für Mütter, denen ihre und ihrer Kinder Gesundheit am Herzen liegt. Leipzig 1794.
- GARVE, CHR.: Philosophische Anmerkungen und Abhandlungen zu Cicero's Büchern von den Pflichten. Anmerkungen zu dem Ersten Buche. Fünfte vollständige Ausgabe, Breslau 1801.
- GESNER, J.M.: Vorschläge von Verbesserung des Schulwesens. In: DERS.: Kleine Deutsche Schriften. Göttingen/ Leipzig 1756, S. 251-379.
- GROSSE, G.: Über den Einfluß des guten Umgangs auf die Bildung des Menschen. In: F.G. RESEWITZ (Hrsg.): Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung. Bd. II, Berlin/ Leipzig 1780, 4.St., S. 3-48.
- HARTE, J.: Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften. Worinne er die Verschiedenen Fähigkeiten die in den Menschen liegen zeigt Einer jeden den Theil der Gelehrsamkeit bestimmt der für sie eigentlich gehöret Und endlich den Ältern Anschläge ertheilt wie sie fähige und zu den Wissenschaften aufgelegte Söhne erhalten können (1575). Übers. von G.E. LESSING. Zerbst 1752, Reprint 1968.
- HAYLEY, W.: Two Dialogues: Containing a Comparative View of the Lives, Characters and Writings of PHILIP, the Late EARL OF CHESTERFIELD and Dr. SAMUEL JOHNSON. London 1787, Reprint 1970.
- JOUBERT, J.: Pensées. Essais et Maximes suivis de lettres à ses amis et précédés d'une notice sur sa vie, son caractère et ses travaux. Hrsg. von P. RAYNAL. 2 Bde., Paris 1842.
- KANT, I.: Werke. Hrsg. von W. WEISCHDEL. Bd. VII: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Kritik der praktischen Vernunft. Frankfurt a.M. 1968.
- Lettres sur la Véritable Education. Par Madame la MARQUISE DE LAMBERT. Amsterdam 1729.
- LICHTENBERG, C.G.: Sudelbücher. Hrsg. von F.H. MAUTHNER. Frankfurt a.M. 1984.
- LIEBERKÜHN, PH. J.: Versuch über die anschauende Erkenntnis, als ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts. Züllichau 1782.
- LIEBERKÜHN, PH.J.: Versuch über die Mittel in den Herzen junger Leute, die zu hohen Würden oder zum Besitz großer Reichtümer bestimmt sind, Menschenliebe zu erwecken und zu unterhalten. Eine von der Akademie der Wissenschaften und Künste zu Padua gekrönte Preisschrift. Züllichau 1784.
- LOCKE, J.: An Essay Concerning Human Understanding (1689). Hrsg. von P.H. NIDDITCH. Oxford 1975, Reprint 1990.
- LOCKE, J.: Some Thoughts Concerning Education (1693). Hrsg. von J.W. YOLTON/ J.S. YOLTON. Oxford 1989.

- MAASS, J.G.E.: Versuch über die Einbildungskraft. Halle 1792.
- MEISTER, L.: Über die Einbildungskraft. Leipzig 1778.
- NIEMEYER, A.H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner (1796). Erster Theil, achte Ausgabe, Halle 1824.
- NÖSSELT, J.A.: Über die Erziehung zur Religion. Halle 1775.
- OLIVIER, L.H.F.: Ortho-epographisches Elementarwerk. Leipzig 1801-1808.
- PLATNER, E.: Neue Anthropologie für Ärzte und Weltweise. Mit besonderer Rücksicht auf Physiologie, Pathologie, Moralphilosophie und Ästhetik. 1 Band, Leipzig 1790.
- SALZMANN, CHR.G.: Über die heimlichen Sünden der Jugend. Frankfurt/ Leipzig 1786.
- SMITH, A.: Theorie der ethischen Gefühle (1759). Übers. von W. ECKSTEIN; Bibl. von G. GAWLICK. 2. Aufl. Hamburg 1977.
- SPIESS, CHR.H.: Meine Reisen durch die Höhlen des Unglücks und Gemächer des Jammers. Bd. I-IV, Leipzig 1796-1798.
- SWIFT, J.: Gulliver's Travels. Hrsg. von P. DIXON/ J. CHALKER; Einl. von M. FOOT. Harmondsworth/ Middlesex 1985.
- SWIFT, J.: The Oxford Authors. Hrsg. von A. ROSS/ D. WOOLEY. Oxford/ New York 1989.
- SWIFT, J.: Ein Tonnenmärchen (1704). Übers. von U. HORSTMANN; Anm. u. Nachw. von H.J. REAL. Stuttgart 1994.
- TETENS, J.N.: Ausführliche Nachricht von der Einrichtung des Herzoglichen Paedagogium zu Bützow, auf gnädigstem Befehl durch öffentlichen Druck bekannt gemacht. Bützow 1767.
- TETENS, J.N.: Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung. 2 Bde., Leipzig 1777.
- The Oeconomy of Human Life. Translated from an *Indian* Manuscript, written by an ancient *Bramin*... London 1751.
- TIEDEMANN, D.: Untersuchungen über den Menschen. Leipzig 1777.
- TÜRK, K.C.W. v.: Über zweckmässige Einrichtungen der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten als eines der wirksamsten Beförderungsmittel einer wesentlichen Verbesserung der niederen Volksklassen mit vorzüglicher Rücksicht auf Meklenburg. Neu-Strelitz 1804.
- Über Kinderunzucht und Selbstbefleckung. Ein Buch bloß für Ältern, Erzieher und Jugendfreunde, von einem Schulmann. Herausgegeben und mit einer Vorrede und Anmerkungen begleitet von Schl. Züllichau/ Freystadt 1787.
- ÜBERWASSER, F.: Anweisungen zum regelmäßigen Studium der empirischen Psychologie. Münster 1787.
- Vertheidigung der alten Kinderzucht, die Kinder in Schlaf zu wiegen. In: *Physicalischer öconomischer Patriot*. Zweiter Theil, 44. Stück, Hamburg 1757, S. 303ff.
- VILLAUME, P.: Über die äußerliche Sittlichkeit der Kinder. In: J.H. CAMPE (Hrsg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*... 10. Theil, Wien/ Braunschweig 1788, S. 569-640; Reprint Vaduz FL 1979.
- VOLTAIRE: *Oeuvres Complètes*. Nouvelle édition... conforme pour le texte à l'édition de BEUCHOT enrichie des découvertes les plus récentes ... Bd. 49: Correspondance XVII (Années 1774-1766 - Nos. 9092-9750). Paris 1882.

Literatur

- EHRENPREIS, I.: SWIFT: The Man, his Works, and the Age. Bd. 1, London/ Cambridge, Mass. 1962.
- JOLLEY, N.: LEIBNIZ and LOCKE: A Study of the *New Essays on Human Understanding*. Oxford 1984.
- KERSTING, CHR.: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. CAMPES "Allgemeine Revision" im Kontext neuzeitlicher Wissenschaft. Weinheim 1992.
- LEMPA, H.: Bildung der Triebe. Der deutsche Philanthropismus (1768-1788). Turku: Yliopisto 1993. (= Turun Yliopiston Julkaisu. Annales Universitatis Turkuensis, Ser. B, Bd. 203)
- LEVINE, J.M.: The Battle of the Books. History and Literature in the Augustan Age. Ithaca/ London 1991.
- STARKMAN, M.K.: SWIFT's Satire on Learning in "A Tale in a Tub". Princeton/N.J. 1950.
- YOLTON, J.W.: LOCKE and French Materialism. Oxford 1991.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers
Institut für Pädagogik der Universität Bern
Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern

III. Kindheiten im 19. und 20. Jahrhundert

An der Wiege des Bürgertums

Erziehungsgeschehen und -erleben in deutschen und englischen Bürgerfamilien im 19. und frühen 20. Jahrhundert

Was charakterisiert das Bürgertum des 19. und frühen 20. Jahrhunderts? Auf der Suche nach der gemeinsamen Basis und abgrenzenden Besonderheit erkannte die historische Forschung der letzten Jahre in einer spezifischen bürgerlichen *Kultur* und einer damit verbundenen Lebensform Kern und Klammer dieser durch vielfältige Berufe aufgesplitterten gesellschaftlichen Formation (KOCKA 1988, S. 26-33). Unter Kultur wird dabei häufig - in Anlehnung an den weitgefaßten Begriff der Anthropologie - ein Ensemble von Zeichen verstanden, das für eine größere Zahl von Menschen sinnerfüllte Wirklichkeitswahrnehmungen bietet, ihre Kommunikation ermöglicht und beeinflußt sowie als Grundlage ihrer Selbstdefinition dient. Kultur in einem so definierten Sinn formt und normt moralische und ästhetische Maßstäbe, färbt, prägt und lenkt die Realitätswahrnehmung, deren Verarbeitung und die daraus erwachsenden Haltungen und Handlungen (BAUSINGER 1987, S. 121f.; KOCKA ²1986, S. 153ff.).

Hier soll dem *Ursprung der bürgerlichen Kultur* nachgegangen werden, indem der Blick dorthin gelenkt wird, von wo aus der Weg ins Bürgerleben begann: in die *Familie* als der Schlüsselstelle der Formung und Tradierung bürgerlicher Kultur. In dieser Perspektive begibt man sich an einen Ort, der in der Geschichtswissenschaft bislang eher als Nebenschauplatz des Bürgertums vernachlässigt wurde. Doch gerade mit der innerfamiliären Erziehung, die - im Wettstreit mit der erst langsam an Einfluß gewinnenden "Konkurrenzinstitution" Schule - noch lange in vielen Bereichen der Bildung der jungen Generation die Oberhand behalten sollte, leistete das Bürgertum Entscheidendes zur Selbstorientierung, -definierung und -erhaltung.

Dem Bürgertum des 19. Jahrhunderts war dies sehr wohl bewußt. Liest man Tagebuchaufzeichnungen, die vor allem von bürgerlichen Frauen für den Untersuchungszeitraum der vorliegenden Abhandlung in großer Zahl vorliegen, ranken diese sich vornehmlich um Elternerwartungen und Kinderentwicklungen und künden - wie es eine Berliner Kaufmannsgattin und Mutter von sechs Kindern im Jahre 1893 stellvertretend für viele umschrieb - von dem Bewußtsein, "zu dem großen Kapitel, das da 'Erziehung' heißt", Wesentliches beitragen zu können (EYCK, Tagebucheintrag vom 3.8.1893). Wie die Eltern dieser verantwortungsvollen Aufgabe nachkamen, wie die Kinder ihre pädagogischen Bemühungen erfuhren und unter welchen Bedingungen Er-

ziehungsgeschehen und -erleben sich abspielten, steht im Zentrum der hier vorgestellten Untersuchung zur Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien des 19. und frühen 20. Jahrhunderts (BUDDE 1994).

1. Quellen, Ansatz und Fragestellung

1.1 Quellengrundlage

Vornehmlich anhand von ca. 400 gedruckten und ungedruckten Tagebüchern, Briefsammlungen, Autobiographien, Interviews und Familienchroniken, in denen zahlreiche Bürgerinnen und Bürger des 19. Jahrhunderts Gedanken und Erinnerungen niederlegten, sollen die eben skizzierten Dimensionen des bürgerlichen Lebens beleuchtet werden. Das Kriterium der Auswahl war der Beruf des - in der Regel - männlichen Familienoberhaupts. Die Väter der meisten Autorinnen und Autoren übten "bürgerliche Berufe" aus, die in Deutschland und England in mehr oder minder ähnlicher Ausrichtung existierten. Sie verfügten über ein akademisches oder entsprechendes Bildungspatent, das ihnen die Tätigkeit als Ärzte, Architekten, Apotheker, Geistliche, Ingenieure, Journalisten, Juristen, Naturwissenschaftler, Lehrer, Professoren ermöglichte, oder sie verdienten den Familienunterhalt als Unternehmer, Bankiers, Kaufleute und leitende Angestellte. Neben den Zeugnissen von Angehörigen des Bildungs- und Besitzbürgertums wurden auch Äußerungen aus dem kleinbürgerlichen, adligen und Unterschichtmilieu berücksichtigt. Überprüft, ergänzt und gegebenenfalls verifiziert wurden diese subjektiven Nachrichten durch andere Quellen wie Familienzeitschriften, Erziehungsratgeber und "Benimm"-Bücher sowie durch gesicherte Befunde der zeitgenössischen und neueren Forschungsliteratur.

1.2 Vergleichbare Erfahrungen - Theoretischer Ansatz des Vergleichs Deutschland - England

Diese Quellen, auf denen diese vergleichend angelegte Studie fußt, erlauben die bislang meist wenig berücksichtigte *vergleichende* "Innensicht" auf das Bürgertum des 19. Jahrhunderts. Es gehört zu den Kritikpunkten an der historischen Komparatistik, ihre Struktur- und Prozeßlastigkeit hervorzuheben und die damit einhergehenden Ausblendungen einzuklagen. Der Absicht vieler Epigonen der Alltagsgeschichte, die für eine möglichst dichte und empathiegesättigte Rekonstruktion kleiner Totalitäten plädieren und die handelnden Subjekte auch in ihrer Individualität erfassen möchten, widerstrebt die Fixierung auf anonyme Großgruppen, umfassende Strukturen und weitläufige Prozesse, durch die sich historische Vergleiche in der Regel auszeichnen (TILLY 1984). Milieus, Interaktionen, Beziehungsmuster und symbolische Formen spielten in sozialhistorischen Untersuchungen generell nur eine geringe Rolle, für großflächige Vergleiche bislang gar keine.

Die Ursache für die Vernachlässigung dieser fraglos geschichtsrelevanten Bereiche dürfte weniger in einem methodologischen Defizit des historischen Vergleichs zu sehen sein, sondern eher aus bisherigen wissenschaftsinternen Interessenschwerpunkten, Entwicklungslinien und Voreingenommenheiten resultieren. Auf den ersten Blick erscheint es leichter durchführbar, konkrete Fakten als subjektive Zeitzeugnisse abwägend und erklärend einander gegenüberzustellen. Vergleiche von quantitativen Daten erlauben relativ schnelle und eindeutige Aussagen über strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede, verraten aber wenig über die daraus erwachsenen, möglicherweise national differierenden Konsequenzen und Bewältigungsstrategien für einzelne soziale Gruppen. Um diese Reduktion zu vermeiden, müssen auch Handlungsressourcen, -ketten und -folgen sowie Wahrnehmungsmuster, -verarbeitungen und -varianten in ihren analogen und andersartigen Ausprägungen in eine historische Analyse einbezogen werden. Untersuchungen von sozialen Beziehungen, Interaktionsformen, informellen Handlungskreisen, handlungsleitenden Deutungsmustern mit ihren jeweiligen institutionellen und organisatorischen Einbettungen gewinnen gerade durch den Vergleich, der zu klarer Begrifflichkeit, reflektierter Selektion und prägnanter Fragestellung zwingt, an Transparenz und Substanz. Wenn es wie in der hier vorgestellten Arbeit um einen so schwer faßbaren Begriff wie den der "Kultur" geht, ist die angedeutete "Disziplinierung", die der Vergleich mit sich bringt, sinnvoll und notwendig: In einer Verknüpfung von Struktur- und Erfahrungsgeschichte und mit Hilfe der Vermittlung von Mikro- und Makroebene werden die "kleinen" Lebenswelten einzelner Bürgerfamilien im Kontext der jeweiligen nationalen strukturellen Bedingungen hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten, Varianten und Differenzen untersucht.

1.3 Leitfragen

Auf zwei Ebenen soll systematisch verglichen werden:

Erstens ist es bei der Untersuchung der "Mischinstitution" Familie unabdingbar, Frauen und Männer, Mädchen und Jungen in ihrem Mit- und Gegeneinander *gleichgewichtig* zu betrachten und damit Geschlechtergeschichte in "Reinform" zu betreiben. Diese ist bereits von ihrem Ansatz her durch den kontinuierlichen Vergleich charakterisiert. Deshalb wird der Frage nachgegangen, inwieweit "Bürgerlichkeit" als Kultur geschlechtsspezifisch differenziert war. Gab es eine "Männerbürgerlichkeit" einerseits und eine "Frauenbürgerlichkeit" andererseits? Auf welche Weise wurden den Kindern ihre jeweiligen Rollen nahegebracht, inwieweit internalisierten und hinterfragten sie diese; wie begegnete man Widerständen und kanalisierte man Wunschvorstellungen? Trug die deutsche bzw. die englische Bürgerfamilie eher zur Verfestigung und Verschärfung geschlechtsspezifischer Rollenmuster bei, oder vermittelte sie Impulse zu deren Aufweichung und Annäherung?

Neben diesem inter-geschlechtlichen Vergleich steht *zweitens* der internationale Vergleich, geleitet von der Frage, ob sich nationale Varianten und

Spezifika von Bürgerkindheiten ausmachen lassen. Traten deutsche Bürgerkinder im Vergleich zu ihren englischen Klassengenossen einen spezifisch anderen Weg, womöglich einen "Sonderweg" ins Leben an? Hierbei geht es nicht darum, die Diskussion über den deutschen "Sonderweg" neu zu eröffnen, sondern es gilt, diejenigen Teilaspekte der "Sonderwegs"-Hypothese im deutsch-englischen Vergleich zu überprüfen, die die Familienstruktur und das Familienleben betreffen. Da im innerfamiliären Sozialisationsprozeß entscheidende Grundlagen für eine "bürgerliche Kultur" geschaffen wurden, stellt sich für den deutsch-englischen Vergleich die Frage, ob bereits in den Bürgerhäusern beider Länder mehr oder minder illiberale Elemente dieser Kultur - "Defizite an Bürgerlichkeit" - angelegt wurden. Inwiefern läßt sich die Annahme einer besonderen deutschen Selbstbezogenheit, pathetischen Privatheit, einer "machtgeschützten Innerlichkeit" (von der THOMAS MANN geschrieben hat) bestätigen, wenn man hinter die Türen der Bürgerhaushalte schaut? Damit eng verbunden geht es um die Frage der Einstellungen von Bürgerfamilien zu Obrigkeiten und um Fragen der binnen-familiären Hierarchisierung im Alltagsleben. Und zuletzt wird nach der "Feudalisierung" des Erziehungsgeschehens gefragt, wenn die Rolle des Dienstpersonals in der innerfamiliären Sozialisation betrachtet wird.

2. Deutsch-englische Ähnlichkeiten

Der Blick in deutsche und englische Bürgerfamilien und die Frage nach der Art und Weise, wie Kinder dort aufwuchsen und erzogen wurden, hat nicht nur eine Reihe von innerbürgerlichen Demarkationslinien verblassen lassen, sondern auch ein breites Spektrum von länderübergreifenden Strukturen und Erfahrungen aufgedeckt, die indirekt auf die Existenz eines "europäischen Bürgertums" verweisen: Familiengründung, Familiengröße und Familienhaushaltsformen; die im Alltags-, Sonn- und Festtagsleben herrschenden Regeln, Riten und Regulatoren; die besondere Hochschätzung von Leistung und Bildung als Fixsterne am bürgerlichen Wertehimmel weisen in beiden Ländern weitgehende Übereinstimmungen auf. Diese Befunde führen zur Relativierung und Differenzierung des bislang nahezu einhelligen Forschungsergebnisses der großen Heterogenität des Bildungs- und Wirtschaftsbürgertums, die den zeitgenössisch empfundenen Zusammenhalt innerhalb des Bürgertums aber so schwer erklärbar machte. Vor allem die Zersplitterung der Berufskarrieren der Männer im Bürgertum ließ diesen Anschein der mangelnden Homogenität aufkommen. Schließt man bei der Betrachtung des Bürgertums hingegen die Frauen und Kinder nicht aus, verändert sich dieser Befund. Auch wenn sich ihr Lebenszuschnitt keineswegs unabhängig von der beruflichen Position und dem daran gekoppelten Einkommen des Mannes und Vaters gestaltete, ergaben sich deutliche Ähnlichkeiten, die weniger national als vielmehr geschlechts-spezifisch variabel erscheinen.

2.1 Jungenerziehung - Mädchenerziehung: *Die Polarisierung der Geschlechterrollen im Erziehungsprozeß*

Groß sind die Ähnlichkeiten bei der Erfahrung und Darstellung der Unterschiede der *geschlechtsbedingten Rollenstruktur* innerhalb der Familie in Deutschland und England. Beispielhaft dafür können die Worte stehen, mit denen die Enkelin eines englischen und die Ehefrau eines deutschen Schriftstellers, die um die Jahrhundertwende ihre Kindheit erlebten, ihre Eltern vorstellten: "My father started his diplomatic career by going to Washington... At the time of his marriage to my mother in 1864, he was well on the way to promotion in his profession... My mother was very beautiful." (LUTYENS 1989, S. 2) "Mein Vater war Professor der Mathematik an der Universität in München, und meine Mutter war eine sehr schöne Frau." (K. MANN 1980, S. 9) Bürgerkinder beider Länder zeichneten, unabhängig davon, ob sie als Anwaltssohn im England der 1850er Jahre oder als Unternehmertochter im deutschen Kaiserreich aufwuchsen, ein auffallend übereinstimmendes Bild der innerfamilialen Rollendifferenzierung, die auch ihre Erziehung früh in zukünftige Bahnen lenkte. Schon von den ersten Kinderjahren an hatten Bürgereltern sehr konkrete Vorstellungen davon, was Jungen mußten und Mädchen nicht durften - und umgekehrt. Elterliche Kindwahrnehmungen fügten sich früh diesen Vorstellungen. Davon zeugen auch die Eintragungen, die die englische Richtersgattin MARGARET HOBHOUSE im Jahr 1884 bezüglich ihres dreijährigen Sohnes und ihrer zweijährigen Tochter in ihrem regelmäßig geführten *Children's book* festhielt: "Stephen has made a great advance. He is quite a boy now and only waiting his suits to look one. His activity is unceasing, running, romping, playing - much stronger. He is still difficult to manage and wilful. One of his worst mental qualities is a want of continuous application, and a rooted dislike to doing useful things which to him become irksome so soon as they cease to be new. Rachel on the contrary, is quite the housewife and delights in nothing so much as tidying her things away, fetching and carrying. She seldom forgets to bring me the footstool when I nurse the baby. Stephen seems sometimes to embody unsatisfied human nature." (HOBHOUSE 1930, S. 107)

In den ersten Kinderjahren genossen deutsche und englische *Bürgersöhne* relativ große, dem direkten pädagogischen Zugriff entzogene Freiräume außerhalb der Familienwelt. Ihre Selbständigkeit wurde von den Eltern als wesentliches Kennzeichen der (künftigen) Männlichkeit bewußt gefördert. Diese Tatsache öffnete ihnen im Vergleich zu ihren Schwestern viele Lebensbereiche, schloß sie jedoch auch von einigen als weiblich verpönten aus. Jungenspezifisches Spielzeug wie Soldaten, Baukästen und Eisenbahnen sollten sie für den Kampf ums Dasein in einer zunehmend technisierten Welt rüsten. Daß stete Leistung erste Bürgerjungenpflicht sei, bekamen die kleinen Bürger dann spätestens mit dem Schulbeginn zu spüren. Bei Versagen durften sie kaum auf Verständnis hoffen. Hatten sie die Schuljahre einigermaßen glimpflich überstanden, herrschte in beiden Ländern Einigkeit darüber, daß sie in den Fußstapfen des Vaters den eingeschlagenen Bürgerweg fortsetzen sollten.

Vielen Söhnen, die von klein auf die gleichsam religiöse Stilisierung des väterlichen Berufs vor Augen hatten, erschien dieses Ziel als erstrebenswerte Selbstverständlichkeit; in der Tat lag die Selbstrekrutierungsrate in den bürgerlichen Berufen sehr hoch. Doch gerade die Berufswahl der Söhne gab besonders in der zweiten Jahrhunderthälfte, als die zunehmende berufliche Einbindung der Väter auch die damit verbundene Einengung deutlich machte, Anlaß für Zweifel am Vatern Vorbild und Anstoß für Generationenkonflikte. Hatten diese noch zu Anfang des Jahrhunderts nicht selten zu einem Bruch zwischen Vater und Sohn geführt, endeten sie jetzt immer häufiger mit Kompromissen oder sogar mit väterlichem Einlenken.

Weit stärker als ihre Brüder waren und blieben die *Bürgertöchter* mit der Familie verhaftet. Sie wurden früh mit Forderungen der Erwachsenenwelt konfrontiert, indem man an ihre Vernunft und Hilfsbereitschaft appellierte. Mit Puppen und Puppenhäusern sollten sie ihren zukünftigen "Beruf" als sanfte Mütter und versierte Hausfrauen einüben; mit Pflichten im Haushalt und bei der Betreuung der jüngeren Geschwister wurde dieses Ziel früh konkret. Gemäß der bürgerlichen Devise "Die Frau gehört in die Familie!" verließen sie auch für den Schulunterricht - wenn sie ihn überhaupt erhielten, und dann wesentlich kürzer als die Jungen - nicht notwendigerweise das Elternhaus. Ihren Unterricht erhielten sie zumeist durch Gouvernanten oder in privat geführten Töchterschulen, die nicht nur durch die programmatische Bezeichnung, sondern auch durch die niedrige Schülerinnenzahl und ihre Etablierung in Privathäusern ihren familiären Charakter und ihre Familiennähe unterstrichen. Der Lehrplan beschränkte sich neben dem Elementarunterricht auf rudimentäre Konversationskenntnisse in den neueren Sprachen, auf Handarbeiten sowie auf Musik-, Zeichen- und Tanzunterricht. Nach Abschluß dieser Schulbildung, die drei bis vier Jahre kürzer war als die der Jungen, begann eine von Monotonie, Melancholie, aber auch häuslicher Mitarbeit überschattete Zeit als Haustochter im Wartestand, in der sich nicht selten bei der gemeinsamen Tätigkeit mit dem oft gleichaltrigen Dienstmädchen Ansätze einer klassenübergreifenden Frauensolidarität ausbilden konnten.

2.2 Wandel durch Annäherung - Eine weibliche Erfolgsgeschichte?

Die Kluft zwischen dieser uni-linearen Weiblichkeitsperspektive und dem Versprechen allgemeiner bürgerlicher Chancengleichheit kam in der zweiten Jahrhunderthälfte in beiden Ländern als Streitpunkt auf die öffentliche Agenda. Sie rief neue Frauenbewegungen ins Leben, bildete ein kontroverses Diskussionsthema in Zeitschriften und wissenschaftlichen Abhandlungen unterschiedlichster Richtungen, inspirierte Dramatiker und Romanciers zu Gegenentwürfen und ließ nicht zuletzt auch viele Bürgertöchter zumindest zeitweise mit ihrer "weiblichen Bestimmung" hadern. Langsam und gegen zähen Widerstand öffneten sich neue Bildungschancen für Mädchen und Frauen, tendenziell waren alle Zeichen und Weichen auf "Verbesserung" gestellt.

Parallel zu dieser schrittweisen Annäherung der Schulbildung von Söhnen und Töchtern verfestigte und verschärfte sich hingegen die *innerfamiliäre* Rollenpolarisierung. Immer ausschließlicher wurden die Bürgerfrauen über ihre Familienrolle definiert, immer stärker demgegenüber die Bürgerväter als "Berufsmenschen" und damit von der Erziehungsaufgabe ausgeklammert. Bedeutungszunahme und Einflußgewinn versperrte somit gleichzeitig den Zugang und Zugriff auf das jeweils andere Terrain - für Männer wie für Frauen, für Söhne wie für Töchter. Zur Zementierung dieses Rollenmusters trug die Erziehung in Bürgerfamilien ein Gutteil bei. Vor allem die Bürgermütter, deren Aufgabe als "Kulturmittlerinnen" seit der Mitte des 18. Jahrhunderts und verstärkt im Laufe des 19. Jahrhunderts eine stete Aufwertung erfahren hatte, trugen - unterstützt von einer Vielzahl männlicher Publizisten - durch ihren eher emanzipationsbremsenden Einfluß dazu bei, daß die konsequente Geschlechtertrennung als genuin bürgerliche Eigenart immer mehr an Kontur gewann. Das kontrastreiche Programm der "bürgerlichen Gesellschaft" war gleichzeitig dynamisch *und* konservativ: es versprach *einerseits* allgemeine Chancengleichheit und manifestierte *andererseits* mit seinem Familienideal Ungleichheitsstrukturen. Je nach Stabilität der Verhältnisse wurde der eine oder andere Programmpunkt stärker akzentuiert. Auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Umbruchprozesse war mehr denn je die konsolidierende Funktion der Familie gefordert, und damit erhielt auch die familientragende Mutterrolle neues Gewicht. Bürgertöchter und -söhne wuchsen somit in einer Atmosphäre auf, die immer bewußter als Gegenentwurf zur Gesellschaft konzipiert wurde.

Daß trotzdem ungleich mehr Bürgertöchter des ausgehenden Jahrhunderts sich gegen ihren reduzierten Daseinsentwurf auflehnten als ihre Geschlechts-genossinnen der Generationen vorher, mochte mit der Prägnanz dieses Kontrastes zusammenhängen: Gerade die zunehmende Diskrepanz zwischen begrenzter innerfamiliärer Rolle und dem gewachsenen Bewußtsein für anderweitige Möglichkeiten konnte den Widerspruch focussieren und Einspruch evozieren. Je weiter sich auch für die Bürgertöchter - am Ende des Untersuchungszeitraumes - während ihrer Ausbildungszeit die Tore zur Außenwelt öffneten, desto härter mußte es in ihren Ohren klingen, wenn diese Tore danach wieder hinter ihnen ins Schloß fielen, und umso größer war die Wahrscheinlichkeit ihres Widerstandes. Die Familienerziehung, die ihrer Natur nach eher konservativ, gegen Veränderungen immunisierend auftrat, leistete ebenso ihren Beitrag zum langsamen Wandel des Weiblichkeitsbildes. Dank des ungebrochenen und eher noch gestärkten Leistungs- und Bildungsethos, das Bürgereltern ihren Kindern tradierten, konnte diese Mitwirkung bei der Ausdehnung weiblicher Zukunftsperspektiven um die Jahrhundertwende auch zu einer direkten werden. Mit abnehmender Kinderzahl und zunehmender Chance der Töchter, daß Brüder als potentielle und in der Regel siegreiche Konkurrenten um Bildungsinvestitionen nur noch in kleinerer Zahl oder auch gar nicht mehr vorhanden waren, verengte sich die Kluft zwischen "Jungenleistung" und "Mädchenleistung", so daß auch Töchter zunehmend mit einer individuellen Förderung rechnen durften.

3. Deutsch-englische Unterschiede

Neben Ähnlichkeiten zeigten sich auch nationale Unterschiede zwischen englischem und deutschem Bürgertum, die an drei markanten Punkten hier exemplifiziert werden sollen: *Erstens* wiesen die Verkehrskreise der Kinder und der Grad ihrer Abschottung gegenüber nicht-bürgerlichen Kontakten im deutschen und englischen Bürgertum Differenzen auf. *Zweitens* variierte der Grad der Ausprägung der innerfamiliären Hierarchie, und *drittens* unterschied sich in beiden Ländern das Ausmaß, in dem deutsche und englischen Bürgereltern der Adelsgepflogenheit folgten, einen beträchtlichen Teil der Kindererziehung in die Hände des Dienstpersonals zu legen.

3.1 "Bunte und graue Murmeln": Verkehrskreise der Bürgerkinder

Die Zirkel, mit denen deutsche und englische Bürgereltern sich zum obligaten Sonntagsspaziergang trafen, im Konzert- oder Theaterfoyer sachkundig parlierten und von Zeit zu Zeit im bürgerlichen Salon stilvoll speisten, waren gekennzeichnet durch eine analoge Gesellschaftsstellung und Weltanschauung. Generell galt, daß man enge Kontakte vornehmlich im Rahmen der eigenen sozialen Formation suchte und pflegte und damit eine klassenmäßige Selektion der Verkehrskreise vornahm. Nicht selten entwickelten sich daraus - durch berufliche, räumliche und mentale Nähe initiiert und mehr oder minder bewußt gefördert - Freundschaften zu allen Familienmitgliedern, wie es die 1867 geborene Juristentochter MARY CARBERY beschrieb: "We are friends in families, the mothers together, the nurses, the children according to ages, and as there are usually six or more to a family it is easy to be fitted with the opposite side... They are brought up just as we are" (CARBERY 1941, S. 201). "Die Kinder redeten gutes Deutsch wie wir, und die Väter waren Professoren, Beamte oder Offiziere" (HEUSS-KNAPP 1958, S. 17), lautete die soziale Umschreibung dieser Kreise der 1881 geborenen Professorentochter ELLY KNAPP. Offensichtlich bedurfte es in der Regel nicht unbedingt einer expliziten Selektion von seiten der Eltern, damit sie auf die übliche erste Frage nach den neuen Freunden - "Was macht der Vater?" - eine befriedigende Antwort erhielten.

Zunächst filterte der Wohnsitz mit seiner näheren Umgebung im hohen Maße die gesellschaftlichen Begegnungen der Kinder. Vor allem die Söhne des deutschen Bürgertums verbrachten einen Teil ihres Tages außerhalb der familialen vier Wände und, anders als ihre Eltern, weit weniger in - durch Arbeitswelt und Kulturszene - vorstrukturierten Milieus. Bürgerjungen knüpften außerhalb der Schulstunden am ehesten spontane und zufällige Verbindungen zu Gleichaltrigen, ohne daß das Kriterium der Klassengleichheit dabei ins Gewicht fiel. Je weniger die wohnräumliche Segregation und damit die schichtenspezifische Homogenisierung der Wohnquartiere fortgeschritten war, desto häufiger konnten Kontakte zwischen Kindern des Bürgertums *einerseits* und der Handwerker-, Händler- und Arbeiterschaft *andererseits* zustande-

kommen. Das traf für deutsche Städte, wo die Mietwohnung noch mindestens bis zum Ersten Weltkrieg die dominante Wohnform auch der bürgerlichen Schichten blieb, weitaus häufiger zu als in den sozial homogenen englischen *suburbs*. So monierte etwa die weitverbreitete Familienzeitschrift GARTENLAUBE in einer Ausgabe aus dem Jahr 1862: "Bei uns hocken die verschiedensten Familien- und Bildungsgrade und Geschäfte in denselben Häusern auf, in- und durcheinander" (BETA 1862, S. 761), und vier Jahre später schrieb der Berliner Baurat JAMES HOBRECHT: "In der Mietskaserne gehen die Kinder aus den Kellerwohnungen in die Freischule über denselben Hausflur, wie diejenigen des Rats oder des Kaufmanns auf dem Wege zum Gymnasium." (HOBRECHT 1868) Häufig traf man sich dann nach der Erledigung der Schulaufgaben und Familienpflichten auf der Straße wieder. Von den deutschen Bürgersöhnen des hier zugrundeliegenden Quellenfundus rechneten gut 20% neben Jungen aus bürgerlichen Elternhäusern auch kleine "Proletarier" zu ihren Spielgefährten. Primär in den Großstädten Berlin, München, Frankfurt und Hamburg, wo auch noch am Ende des 19. Jahrhunderts die Klassenlinie nicht nur Straßenzüge und Stadtteile durchschnitt, sondern auch Mietshäuser in sich in Mosaiksteinchen von unterschiedlichen Gesellschaftsschichten parzelliert waren, konnten sich am ehesten Kinderkontakte zwischen *Beletage* und Hinterhof entwickeln. "Unser Spielgefährte war Emil Otto, der Sohn eines Borsigschen Schlossers, der im Hinterhaus wohnte" (ERMANN 1929, S. 51), erinnerte sich ein 1854 geborener Berliner Professorensohn, und etwa drei Jahrzehnte später waren für VICTOR KLEMPERER "Lehrer und Partner" beim Murnelspiel vor der elterlichen Haustür "durchweg Straßenjungen, Söhne des Portiers, der Kellerinhaber, der Destillantenwirte." (KLEMPERER 1989, S. 52) Innerhalb der Kinderhierarchie der Straße, in der lange Zeit die Kategorien von Alter und Geschlecht Vorrang vor der Klassenzugehörigkeit besaßen, übernahmen - so beschreiben es viele Selbstzeugnisse aus männlicher Feder - die weltgewandteren Handwerker- und Arbeitersöhne die Führungsposition und bestimmten die Regel des gemeinsamen Zeitvertreibs. Das bekam auch der Bürgersohn KLEMPERER, der in der Regel von seinen nicht-bürgerlichen Freunden mit "rauhher Freundlichkeit als ihresgleichen" aufgenommen wurde, ab und an zu spüren: "Legte ich jedoch zuviel bunte Murneln ein, so stieß ich bald auf einen etwas gereizten Spott meiner meist siegreichen Gegner; sie gewannen dann nicht einfach, sie übten soziale Vergeltung. Ich hatte das bald heraus und verbarg den elterlichen Kapitalismus unter grauen Murneln." (Ebd.) Nicht nur die Form, sondern auch den Ton des Umgangs diktierten die Kinder der Unterschichten. Gehörte es zu den Grundzügen der bürgerlichen Kindererziehung, bereits früh die Kinder in die "gute Sprache" einzuweisen, damit sie beim Sprechen wohl die Herkunft aus "gutem Hause", möglichst hingegen nicht die regionale Abkunft verrieten (BUDDE 1994, 124ff.), erwies sich das gepflegte Hochdeutsch beim Spiel auf der Straße eher als *Handicap*, das den Weg zur uneingeschränkten Akzeptanz versperrte. VIKTOR MANN, ein um die Jahrhundertwende aufgewachsener Senatorensohn, zeigte sich wie viele seiner deutschen Zeit- und Klassenengenossen als flexibler Wanderer zwischen beiden Welten, deren jeweils gefragte Sprachcodes und Verhaltensmuster er perfekt beherrschte. Schwierigkeiten

entstanden erst dann, wenn beide Welten miteinander in Berührung kamen. So reagierte er mit Stottern, als er inmitten seiner im bayerischen Dialekt sich verständigenden Spielgefährten von seinem älteren Bruder Thomas auf Hochdeutsch angesprochen wurde, und er reagierte mit Unverständnis, als seine Schwester, die ihn dabei ertappte, wie er zusammen mit dem Hausmeisterssohn "Herrschaftskinder" mimte, ihn empört auf den Boden der sozialen Tatsachen zurückholte: "Gott, Viktor, du bi-s-t ja ein Herrschaftskind!" (V. MANN 1981, S. 79, 41)

In den englischen *suburbs* indessen konnten solche sozialen Vermischungen der Kinderwelt kaum vorkommen. Nicht nur das architektonische Straßenbild mit seinen gleichförmigen Häuserzeilen trug das monolithische Gepräge dieser Vororte sichtbar nach außen, auch die Bewohnerschaft gestaltete sich äußerst homogen. Eifersüchtig bemüht, diese Konformität nicht zu durchkreuzen, unterzog man konsequent alle neuen Nachbarn einer sorgfältigen Prüfung, ehe man sie zum ersten Mal vom Dienstmädchen in den *drawing-room* führen ließ. Bereits die Kinder kannten genau die "*social codes of the suburb*" (CARTON 1933, S. 30) und entwickelten Gespür für Verstöße gegen die herrschende Ordnung. Gespannt und aus gebührender Distanz verfolgte die um die 1890er Jahre in einem Londoner Vorort lebende Familie eines Anwalts stets die ersten Schritte der frisch in ein Nebenhaus Zugezogenen. "We noted", so schrieb ein Sohn des Hauses, "the numbers of their household, their deportment in the streets of the suburb, the tradesmen they engaged, and to what churches and chapels they went on, more intriguing, if they went to none. We found out what schools their younger children attended, and criticized the sorts of window-curtains they favoured. We watches the laborious efforts these newcomers made to produce front gardens just like ours; the friends who called upon them; the number of maids in excess of one that they employed." (ebd., S. 40) In Anbetracht dieser so hermetischen Struktur verwundert es wenig, daß weit weniger Kinder des englischen Bürgertums, unabhängig von ihrem Geschlecht, überhaupt in Verbindung mit Altersgenossen der Unterschichten traten. Folglich erinnerten sich von den hier betrachteten Zeitzeugen der englischen *middle class* nur knapp 7% daran, in engere Berührung mit Gleichaltrigen gekommen zu sein, die nicht aus bürgerlichen Elternhäusern stammten. Von langjährigen Freundschaften mit einem Jungen oder Mädchen aus unteren Schichten, wie sie zumindest einige deutsche Bürgersöhne und -töchter pflegten, wußte keiner zu berichten.

Die eher klassenübergreifenden Kontakte der deutschen Bürgerkinder resultierten neben den Wohnbedingungen außerdem aus der andersgearteten schulischen Sozialisation. Mit dem "*Education Act*" von 1870, der erstmalig in der englischen Geschichte eine allgemeine Schulpflicht einführte, etablierte sich das öffentliche Schulwesen anfänglich eher schleppend, wobei die neu eingerichteten staatlichen Schulen zunächst vor allem die unteren Schichten aufnahmen (HORN 1989, S. 1-34). Angehörige der *middle class* vertrauten ihre Sprößlinge noch lange weiterhin Privatlehrern und privat geführten Institutionen an. Während die Töchter der *middle class* ihren Unterricht

primär im Elternhaus erhielten, besuchten ihre Brüder von ihrem sechsten Lebensjahr an eine Internatsschule. Von den umzäunten Reihenhäusern der Vorstädte kamen sie in der Regel direkt in die ummauerten oder in großzügige Parklandschaften eingebetteten *public schools*, die schon durch ihre Baustile den Eindruck einer uneinnehmbaren Festung vermittelten und nicht zuletzt aufgrund der hohen Schulgebühren sozial exklusiv blieben und ihren Namen Lügen strafen. Zumindest während des Elementarunterrichts drückten deutsche Bürgersöhne -und vereinzelt auch Bürgertöchter - die Schulbank zusammen mit Kindern der Unterschichten. Auch wenn mit dem Eintritt ins Gymnasium bzw. in eine Töcherschule dieser Konstellation ein Ende bereitet wurde, blieben noch ausreichend Kontaktchancen, da deutsche Schulen in der Regel nicht als Internats-, sondern als Halbtageschulen betrieben wurden. Auch der Katechumenen- und Konfirmandenunterricht - in England von den Eltern übernommen - bot den deutschen Bürgerkindern erneut die Gelegenheit, eine Zeitlang gemeinsam mit Gleichaltrigen aus anderen Schichten zu verbringen.

3.2 *Macht und Ohnmacht der Patriarchen: Innerfamiliäre Autoritätsstrukturen*

Obrigkeithörigkeit und *Untertanengesinnung* gehören zu den meist gebrauchten Schlagwörtern, wenn es darum geht, die Mentalität des wilhelminischen Bürgertums zu umschreiben. Mit dem buckelnden Opportunisten DIEDERICH HESSLING setzte HEINRICH MANN in seinem 1918 erschienenen Roman "Der Untertan" dieser Geisteshaltung ein Denkmal, dessen Enthüllung die Schwächen des deutschen Bürgertums, wenn auch in satirischer Überspitzung, sichtbar machte. Wurde bereits in der deutschen Bürgerfamilie eine besondere Prädisposition für hierarchisches, gehorsamfixiertes Denken angelegt? Unabhängig davon, ob sie in deutschen oder englischen Familien als Mädchen oder als Junge aufwuchsen, stand für alle kleinen Bürger fest: der Vater war die "oberste Instanz" (HEUSS-KNAPP 1958, S. 14), der unbedingter Gehorsam zu zollen war. "The great and lasting lesson of our childhood was undoubtedly discipline; the discipline under which we began, continued, and ended every day. We were bred in obedience" (WAUGH 1931, S. 34), erinnerte sich ein 1866 geborener Arztsohn an das Grundgesetz, dem seine Erziehung unterstand, und gehorsam, folgsam, botmäßig und artig hatten sich alle seine deutschen und englischen Zeitgenossen den väterlichen Anordnungen zu fügen. Pädagogen und Kirchenmänner, wie etwa der vielgelesene englische Theologe JOHN ANGELL JAMES, unterstrichen in ihren Traktaten die Bedeutung des Gehorsamsgebots und statteten die Väter mit der "*duty of a king*" aus, der als Familienoberhaupt einem "*system of order, subordination and discipline*" (JAMES 1860, S. 17) vorstehen sollte.

Dennoch gab es nationale Unterschiede, die daraus resultierten, wie die einzelnen Familienmitglieder ihre Rolle definierten und interpretierten, in welchem Grad und vor allem in welcher Regelmäßigkeit sie diese im familia-

len Miteinander ausprobierten und fixierten. "Die bürokratische, ganz ebenso wie die ihr in so vielem antagonistische, patriarchalische Struktur sind Gebilde, zu deren wichtigsten Eigenarten die Stetigkeit gehört, in diesem Sinne also: 'Alltagsgebilde'" (WEBER 1980, S. 654) darstellen, definierte MAX WEBER ein wesentliches Kernelement der Herrschaftsformen. Gerade nach dem Ausmaß, wie die gemeinsame Kommunikation und Interaktion die Dimension des "Alltäglichen" annahm, unterschieden sich deutsche und englische Bürgerfamilien. Der vergleichende Blick läßt den Eindruck entstehen, daß Familienangehörige der englischen *middle class* einen Großteil ihrer Zeit voneinander getrennte Wege gingen, während deutsche Familien häufiger und regelmäßiger als Einheit auftraten.

3.2.1 Die Präsenz der Bürgerväter im Familienalltag

Im Laufe des 19. Jahrhunderts zeichnete es sich als gesamt-europäisches Phänomen ab, daß Bürgerväter aufgrund ihrer zunehmenden Einbindung in ihren Beruf, dem sie in der Regel fern der Familie nachgingen, Schritt für Schritt aus dem Familienverband und der Erziehungsaufgabe ausscherten. Aufgrund der früher einsetzenden Industrialisierung, Kommerzialisierung und Urbanisierung hatte sich im englischen Bürgertum diese Tendenz bereits um die Jahrhundertmitte in großer Konsequenz verfestigt. Nicht zuletzt die bereits skizzierte Wohnsituation, die besonders in England Arbeitsplatz und Familienquartier immer weiter auseinandertreten ließ, trug entscheidend zu einer eher marginalen Rolle englischer Väter der *middle class* innerhalb der Familie bei. Die Zeit, die sie zusammen mit ihren Frauen und Kindern verbrachten, beschränkte sich auf nur wenige Stunden der Woche und war in den meisten Fällen weniger dem Alltag als dem Sonntag vorbehalten. Von Montag bis Sonnabend waren das Berufsleben, das sich in den Stadtzentren abspielte, und das Familienleben in den *suburbs* räumlich distanzierte und gleichgeschlechtlich dominierte Sphären. Nachdem ein Großteil der männlichen Bevölkerung am Morgen mit dem '*fathers' train*' aus dem Bahnhof gerollt war, bildeten die englischen *suburbs* tagsüber eine "vaterlose Gesellschaft". "Von diesen vorstädtischen mit Grün und Lebensluft umwehten Asylen des Familienlebens eilt der Engländer jeden Morgen zwischen 9-11 Uhr mit Omnibus, Dampfer oder Eisenbahn in die verdichtete und nach Straßen gegliederte Geschäftswelt", beschrieb zu Beginn der 1860er Jahre ein Journalist der GARTENLAUBE den allmorgendlichen Auszug der Bürgerväter, und fuhr dann fort: "Er kehrt Nachmittags 4-6 Uhr zum Mittagessen in seine Familie, in sein grünes, ruhiges, heiteres Lebens-Asyl zurück, um hier seines Lebens froh zu werden und Mensch, Gatte, Familienvater, Freund zu sein." (BETA 1862, S. 762) Hier irrte er. Bereits in den 1850er Jahren gehörte die tägliche gemeinsame Mahlzeit der gesamten Familie im englischen Bürgertum kaum noch zur Normalität, wie es der oben zitierte Autor der Familienzeitschrift uns glauben machen wollte. "*Very often, we had to go to bed before Father arrived*" (MCCALL 1952, S. 100), erinnerte sich die 1884 geborene Arzttochter DOROTHY MCCALL; und die meisten ihrer englischen Zeitgenossen - wie der Anwalts-

sohn DAVID LLOYD - wissen ähnliche Hindernisse zu benennen, die einem Väter-Kinder-Treffen im Wege standen: "Because I was in bed when he came home and I was in bed when he left to go to Bradford. So he never saw me... Whilst we were living in Ilkley he was in Bradford all day. He's had his breakfast at home, catch the eight-thirty and be at Bradford all day and came back from Bradford on the five-thirty and be at Bradford all day and came back from Bradford on the five-thirty-seven, first stop Ilkley three minutes to six and straight to the club. For his tea." (LLOYD, Interview 144)

Anders als in England gehörte im deutschen Bürgertum zumindest eine gemeinsame Mahlzeit zum festen Bestandteil der Alltagsrituale. Das pünktliche Erscheinen und angemessene Verhalten bei diesen Anlässen war ein chernes Gesetz. Mit Verwunderung erinnerte sich ein 1840 geborener Berliner Pfarrerssohn an den 19. März 1848: "Wir durften, als ob nichts geschehen sei... zum Spielen auf die Straße gehen, wenn wir nur, an Körper und Kleidern unversehrt, rechtzeitig zum Mittagessen zur Stelle waren." (LINDAU 1916, S. 22) Diese regelmäßige gemeinsame Mahlzeit half entscheidend mit, innerfamiliäre Machtstrukturen zu formen und zu festigen. Die Funktion der Stärkung des familialen Zusammenhangs hatte auch der junge MAX WEBER erkannt, wie er als frischgebackener Student im Juni 1886 seiner Mutter schrieb: "Ein großer Vorteil des Alleinseins ist in dieser Beziehung die dadurch gegebene Möglichkeit einer etwas schnelleren Erledigung der Fütterung. Sonst dehnt sich das Sitzen dabei doch immer ziemlich lange aus, und es ist ja auch andererseits wieder sehr natürlich, da es die einzigen Zeiten sind, wo die ganze Familie unter sich beisammen ist und die Beschäftigung einer der wenigen, bei denen Groß und Klein und die verschiedenen Nationen mit dem gleichen Interesse sich zu beteiligen in der Lage sind." (WEBER 1936, S. 159)

Während ca. 90% der hier betrachteten deutschen Autorinnen und Autoren wenigstens einmal pro Tag - in der Regel anlässlich der Mittagsmahlzeit - Väter erlebten, die den Müttern, Dienstmädchen und Kindern Befehle erteilten, über Berufserfahrungen berichteten, Leistungen abfragten, Fehlschläge bestraften und Erfolge honorierten, sah die Mehrheit ihrer englischen Zeitgenossen die "Patriarchen" weniger als "natürliche Leiter" des Alltags, sondern vielmehr als eher ungewohnte Dirigenten der Sonn-, Feier- und Ferientage. Wenn auch die Selbstzeugnisse im großen und ganzen die Annahme bestätigen, daß die "wilhelminische Vaterfigur" schwerlich den "viktorianischen Engländer an Härte übertroffen" habe (WEHLER 1994, S. 124), so zeigten sich doch gravierende Unterschiede bezüglich der Stetigkeit und Häufigkeit, mit der er diese Härte unter Beweis stellte. Zwar schwächte sich dieser deutsch-englische Unterschied mit dem auslaufenden Jahrhundert zunehmend ab, da auch Väter des deutschen Bürgertums im Alltagsleben ihrer Familien immer weniger präsent waren, doch dieser Rückzug geschah später und zögerlicher.

3.2.2 Die Präsenz der Bürgermütter im Familienalltag

Zeigten sich englische Bürgerväter weniger familienverhaftet als die deutschen, so galt dies auch für die *Bürgermütter*. Emphatische Propaganda für das hehre Ideal der guten und aufopferungsvollen Mutter gab es in beiden Ländern gleichermaßen; und nicht nur dort. Besonders die Frauen des internationalen Bürgertums bildeten den Adressatenkreis, an den sich Pädagogen, Ärzte, Geistliche und Publizisten wandten, um - die Väter dabei zunehmend umgehend - Wegweiser zur "wahren Mütterlichkeit" aufzuzeigen. Doch diese Beschwörungen eines Ideals fanden offensichtlich nicht bei allen Bürgermüttern gleichermaßen offene Ohren. Plastisch spiegelt diese unterschiedliche Adaptation die stürmische Aufführungsgeschichte von HENRIK IBSENS Drama "Ein Puppenheim" wider, in dem die Emanzipation einer bürgerlichen Kindfrau geschildert wird. Nachdem das Stück am 21. Dezember 1879 in Kopenhagen zur Uraufführung gekommen war, bekundeten auch ausländische Bühnen Interesse an diesem erfolgreichen Eklat. Da jedoch der unversöhnliche Schluß bei den Skandinaviern für Aufruhr gesorgt hatte, entschlossen sich viele ausländische Bühnen kurzerhand und hinter dem Rücken des Dichters zur Abänderung der provokanten Schlußszene, die den Ausbruch der Hausfrau, Ehefrau und Mutter Nora Helmer aus den Fängen ihrer gesellschaftlichen Rolle zeigte. Vornehmlich im norddeutschen Raum wurde das Stück in der folgenden Form dargeboten: "Helmer: Nun denn - gehe! (Faßt sie am Arm.) Aber erst sollst du deine Kinder zum letztenmal sehen. (Öffnet die Thür und sagt leise:) Siehst du; dort schlafen sie so sorglos und ruhig. Morgen, wenn sie erwachen und rufen nach ihrer Mutter, dann sind sie - mutterlos. Nora: (bebend) Mutterlos - ! (Kämpft innerlich, läßt die Reisetasche fallen und sagt.) O, ich verführe mich gegen mich selbst, aber ich kann sie nicht verlassen. (Sinkt halb nieder vor die Thüre.) Helmer: (freudig aber leise) Meine Nora! (Der Vorhang fällt)." (IBSEN 1978, S. 141f.)

Sein Debüt auf der englischen Bühne hatte das Stück ebenfalls in Gestalt einer Bearbeitung der Originalfassung. Am 3. März 1884 trat ein Londoner Theater mit "*Breaking a Butterfly*" an die Öffentlichkeit. Die in einen englischen Vorort verlegte Handlung fand ein gänzlich anderes Ende als die Mütterlichkeitshymne, mit der die deutsche Fassung ausklang. Der Ehemann erklärte sich reumütig für den einzig Schuldigen an dem Ehe-Desaster und gelobte Besserung.

Auch wenn in beiden Ländern die Beteiligung von Ehefrauen und Müttern an der Frauenbewegung zu den Ausnahmeerscheinungen gehörte, spiegelt deren Richtung und Entwicklung einen grundsätzlichen Unterschied wider. Während die englischen Suffragetten mit kompromißlosen Forderungen und spektakulären Aktionen für die Emanzipation der Frauen eintraten, schlugen ihre deutschen Schwestern zumindest seit den letzten drei Dekaden des 19. Jahrhunderts deutlich moderatere Töne an. Die egalitäre Feminismustheorie der frühen 1860er Jahre wurde in der organisierten deutschen Frauenbewegung zu Beginn der 1870er Jahre von der Theorie der "geistigen Mütterlich-

keit" abgelöst (BUSSEMER 1988, S. 190). Diese Idee sollte nicht nur die Vorbehalte zerstreuen, mit der Bürgermütter ihren organisiert kämpfenden "Schwestern" begegneten, sondern auch zum prononcierten Erziehungsziel ihrer Töchter avancieren.

In England - diesen Eindruck vermitteln auch die gesichteten Selbstzeugnisse - scheint das allenthalben verkündete und zunehmend verklarte Leitbild der "guten Mutter" weniger als Präventivmaßnahme vor einer möglichen Anfechtung dieser Rolle, sondern als Heilmittel gegen bereits beobachtbare Aufbruchs- und Ausbrucherscheinungen eingesetzt worden zu sein. Englische Kindheitserinnerungen zeichnen ein Familienleben, in dem die Mutter keineswegs ständig präsent war, sondern aufgrund vielfältiger gesellschaftlicher, karitativer und partiell auch bereits beruflicher Engagements ihre Mutterpflichten häufig an außerfamiliales Personal abtrat. Auf diese Weise gelang es offensichtlich vielen Frauen der *middle class*, sich relativ autonome Freiräume und Betätigungsfelder zu schaffen, die außerhalb der ausschließlichen und ausschließenden Mutter-, Hausfrauen- und Ehefrauenrolle lagen. Schon Zeitgenossen hatten das erkannt und als Gefahr in einer Vielzahl von Zeitungsartikeln thematisiert. Auch aus den Kindheitserinnerungen geht deutlich hervor, daß diese außerfamilialen Aktivitäten der Mütter häufig in Konflikt mit Familienpflichten gerieten. Neben dem philanthropischen Engagement des *visiting* und dem gesellschaftlichen Ritual des *calling* suchten und fanden englische Bürgermütter häufig darüber hinausreichende eigene Wege außerhalb der Familie. Um einige Beispiele zu nennen: Eine Unternehmersgattin eröffnete Ende des 19. Jahrhunderts einen eigenen Modesalon in London; eine Professorengattin organisierte Mitte der 1870er Jahre zusammen mit anderen Müttern die erste weiterführende Mädchenschule in Oxford; und unter den Verfassern von Romanen, Haushaltsratgebern und "Benimm"-Büchern übernahmen die englischen Frauen gegenüber den männlichen Autoren ganz eindeutig die Vormacht. Unterstützt von einem in der Regel größeren Dienstab, blieben den englischen Müttern offensichtlich mehrere Stunden am Tag, um ihren nicht-mütterlichen Neigungen nachzugehen.

In deutschen Kindheitserinnerungen hingegen überwiegen über den ganzen Untersuchungszeitraum hinweg deutlich die stets verfügbaren Mütter, und auch die Tagebuchaufzeichnungen deutscher Bürgermütter sind viel deutlicher von mütterlichen und hausfraulichen Belangen beherrscht als die ihrer englischen Zeitgenossinnen. SIDNEY WHITMAN, dem auf seiner Reise durch das kaiserliche Deutschland immer wieder auffiel, wie stark deutsche Frauen in ihren Familienverband eingebunden waren, verglich das mit einem weitaus größeren Bewegungsspielraum, den Frauen der *middle class* für sich in Anspruch nahmen. So schrieb er Ende des 19. Jahrhunderts in seinen Reiseimpressionen: "Die Verhältnisse, in denen deutsche Frauen leben, sind nicht der Art, daß sie jene außergewöhnlichen Beispiele willensstarker Initiative hervorbringen könnten, denen wir unter unseren Frauen begegnen. Ihre Erziehung ist häuslicher, ihr Leben beschränkter; die Organisation der deutschen

Gesellschaft öffnet ihr nicht jenen Wirkungskreis, den viele Engländerinnen gefunden und in dem sie glänzt haben." (WHITMAN 1898, S. 189)

3.2.3 Die Präsenz der Bürgerkinder im Familienalltag

Wie oben skizziert, scherten die Söhne der englischen *middle class* bereits in sehr jungen Jahren für einen Großteil des Jahres aus dem Familienverband aus, um eine auswärtige *public school* zu besuchen. Für sie ersetzte die Schule weitgehend die Familie und übernahm deren Erziehungsleistung. Da Familienferne gleichsam Teil des männlichen Erziehungsprogramms war und der Kontakt zum Elternhaus sich damit auf ein Minimum reduzierte, wurden die Söhne des englischen Bürgertums bereits in sehr jungen Jahren auf eigene Füße gestellt, auf denen sie sich ohne familiäre Hilfen und Einflüsse zu bewähren hatten. Allein die Erwähnung der Familie in Gegenwart der Mitschüler barg die Gefahr in sich, als "*mama's darling*" (HUGHES 1906, S. 197) geneckt zu werden, wie es TOM BROWN, der durch seinen geistigen Schöpfer zu dem wohl berühmtesten Schüler Englands arriviert war, einem Neuling wohlmeinend zu bedenken gab. Englische Internatsschulen zeichneten sich bereits in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts weniger durch ein die Lehrer- und Schülerschaft strukturierendes System von Ober- und Unterordnung aus, als vielmehr durch ein frühes Experimentieren mit Selbstverwaltungs- und Mitbestimmungsmodellen. Das Schulgeschehen baute weitgehend auf der Kooperation der Schüler untereinander auf, denen selbst bei der Wahl der Lehrinhalte eine gewisse Freiheit eingeräumt wurde (MITTERAUER 1986, S. 160f.). Das Miteinander von Schülern und Lehrern wurde durch eine Schulverfassung geregelt, bei der zu beachten ist, daß die englischen Lehrer im Unterschied zu den deutschen keine Staatsbeamte, sondern Privatangestellte waren. Strafen verhängten und vollführten die Schüler selbst, und ältere Schüler erhielten Verantwortung, aber auch Weisungsbefugnisse über die jüngeren. Auch wenn diese Hierarchie unter den Schülern je nach Alter einerseits stark ausgeprägt war, wurde sie andererseits durch ihre Flexibilität ständig wieder gelockert. Die augenscheinliche Sicherheit, in einer höheren Klassenstufe von der Rolle des Befehlsempfängers in die des Befehlshabers schlüpfen zu dürfen, milderte die autoritativen Strukturen innerhalb der Schülerschaft und ließ sie "Macht" und "Herrschaft" als erlangbar erfahren. Aus dieser Atmosphäre kehrten Brüder und Söhne in den Ferien mit gesteigertem Selbstbewußtsein zurück. Die vorher auch von ihnen akzeptierte Autorität des Vaters schien deutlich geschwächt, andere und nicht-familiäre Regeln und Regulatoren waren für sie an die Stelle der väterlichen Anordnungen getreten. Sie selbst nahmen - so eine in Tagebüchern, Briefen und Erinnerungen ihrer Mütter und Schwestern häufig vernehmbare Klage - bei ihren Ferienaufenthalten zu Hause die Rolle von kleinen Patriarchen ein (DYHOUSE 1986, S. 35).

Die als Tagesschulen konzipierten deutschen Gymnasien hingegen hielten die Familienbindung der Bürgersöhne enger und länger aufrecht. Zu den Mahlzeiten fanden sie sich in der Regel wieder am Familientisch ein, ihre Schulauf-

gaben verrichteten sie im Elternhaus und verbrachten dort auch einen Teil ihrer "Freizeit", die vielfach noch mit musischen, sportlichen und sprachlichen Privatstunden ausgefüllt war. Nicht nur das halbjährige Abschlußzeugnis nötigte sie zu einem Vieraugengespräch mit dem Vater, sondern auch jede Benotung und Bestrafung durch die Schule unterstand der direkten Kontrolle der Eltern, die ihrerseits lobend, tadelnd oder strafend darauf reagierten und damit ihre Macht demonstrierten.

Diejenigen Familienmitglieder, die den größten Teil des Tages zu Hause verbrachten, waren sowohl in Deutschland als auch in England die Töchter des Bürgertums. Arbeit und Freizeit erlebten sie vorwiegend im Elternhaus. "*Being the only girl, as papa says, I have to stop at home and keep house*" (LARMUTH 1891), lautete die häufig wiederkehrende Tagebuchnotiz der Tochter eines Geschäftsmannes aus Manchester, wenn sie Vater und Brüder zu außerhäusigen Lustbarkeiten von dannen ziehen sah. Nicht nur sie litt unter Einschränkungen und Ausschlüssen aufgrund der Tatsache, daß sie "nur ein Mädchen" war, sondern nahezu alle weiblichen Selbstzeugnisse zeichneten ihre Kindheit mit ähnlichen Worten als defizitären Kontrast zu der ihrer Brüder. Als Heranwachsende partizipierten die Töchter an den außerfamilialen Aktivitäten ihrer Mütter, wobei sich der oben gezeigte Unterschied zwischen dem deutschen und englischen Bürgertum wiederholte: Deutschen Bürgertöchtern bot sich seltener und unregelmäßiger die Chance, das Elternhaus zu verlassen, während englische Alternsgenossinnen bereits früh, versehen mit einer eigenen, wenn auch kleineren Visitenkarte, an der Seite von Mutter, Großmüttern und Tanten zum *calling* aufbrachen, an den *Sunday Schools* die Kinder der Unterschichten unterrichteten und in der privaten Armenfürsorge tätig wurden.

Es bleibt resümierend festzuhalten, daß die sowohl in deutschen als auch in englischen Bürgerfamilien zugrundeliegende Struktur offensichtlich in England nicht so stark gefestigt war, und zwar deshalb, weil sie - anders als in Deutschland - weniger stetig war, also nach MAX WEBER nicht "alltäglich" auf die Probe gestellt wurde. Väter, Mütter, Söhne und Töchter gingen in England einen Großteil ihrer Zeit voneinander getrennte und vielfach außerhalb der Familie liegende Wege, wo andere Gesetze als die der Familie zum Tragen kamen; die väterliche Hegemonie geriet in Konkurrenz zu vielen anderen Instanzen und büßte ihre Monopolstellung ein.

3.3 *Der unaufhaltsame Aufstieg der nannies und governesses - Indiz für eine "Feudalisierung" des middle-class Erziehungsweges?*

In seiner zündenden akademischen Antrittsrede an der Universität Freiburg i.Br. im Jahre 1895 kam MAX WEBER zu einem vernichtenden Urteil, als er der Frage nachging, in welchem Grad ein bürgerliches Selbstbewußtsein, das sich mehr als hundert Jahre zuvor in dezidiertem Absetzung gegen eine vom Adel dominierte Gesellschaft entfaltet hatte, noch Tragkraft besitze (WEBER 1971, S. 1-25). Mit seiner Kritik an einem bürgerlichen Identitätsverlust, den

er vor allem mit Blick auf das Wirtschaftsbürgertum seiner Zeit konstatierte und kritisierte, entfachte er eine Diskussion unter Volkswirtschaftlern, Soziologen und nicht zuletzt Historikern, die bis heute nichts von ihrer Bedeutung verloren hat. Unter einer *Feudalisierung* oder auch *Aristokratisierung* des deutschen Großbürgertums verstehen viele derjenigen, die sich in dieser Diskussion zu Wort meldeten, in der Regel nicht nur den politischen Schulterschuß mit dem Adel, sondern auch eine Imitation und Adaption des adligen Lebensstils. Zu Stein gewordene Bürgerträume von Adelsschlössern anstelle schlichter bürgerlicher Behausungen, die Ausbildung der Töchter in vornehmen und möglichst ausländischen Pensionanten und nicht zuletzt die weitgehende Delegation der Kleinkinderziehung an dafür engagiertes Personal galten als Zeichen einer sukzessiven Aufgabe bürger-eigener Werte zugunsten adliger Weltanschauungen und Lebensformen.

Wie sah es damit in Deutschland und England aus? Als "*nurse's empire*" (BEETON 1861, S. 1022) bezeichnete Englands vielgefragte Haushaltsexpertin ISABELLA BEETON in ihrem "*Book of household management*" die Kinderzimmer englischer Bürgerhäuser und ließ damit keinen Zweifel aufkommen, wer dort das Erziehungszepter führte. Auch andere Zeitzeugnisse vermitteln den Eindruck, daß die *nannies* mit einer Fülle von Einfluß und Macht versehen waren. "Nana was the supreme beginning and end of childhood, she ruled the roost and mother came second in importance in our eyes" (HARDY 1958, S. 43), erinnerte sich etwa eine 1877 geborene Juristentochter, und viele Darstellungen ihrer kleinen Landsleute zeigen den gleichen Tenor. Von den hier betrachteten Autorinnen und Autoren der englischen *middle class* wurden immerhin fast 85% in ihren ersten Kinderjahren von einer Kinderfrau versorgt. Auch die zeitgenössische Publizistik vermittelt den Eindruck, daß eine englische Bürgerfamilie ohne *nanny* als unvollständig angesehen wurde (MCBRIDE 1978, S. 44; GATHORNE-HARDY 1985, S. 67, 180). Haushaltsratgeber mit vorwiegend bürgerlicher Leserschaft widmeten den *nurses* neben den übrigen Dienstboten ein eigenes Kapitel. Annoncen in der *TIMES*, die z.B. nach einer "*thorough nurse in a genteel doctor's family*" Ausschau hielten, waren seit den 1850er Jahren an der Tagesordnung (ebd., S. 67), und spätestens in den letzten drei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts hatte die Klientel der *middle class* diejenige aus der *aristocracy* bei weitem überrundet. Dieser Aufwärtstrend war lange nicht aufzuhalten. Schon der Anzeigenteil der *TIMES* dokumentierte die schrittweise Ausdehnung des Arbeitgeberkreises für *nannies* auf die *Middle-class*-Familien, die zeitgenössischen Berufsstatistiken untermauerten den Befund: die Vielzahl der Kindermädchen können kaum in den nur wenigen Familien des Adels untergekommen sein. Gab noch der Census von 1861 die Zahl von *children's nurses* mit insgesamt 92.606 an, war sie zehn Jahre später bereits auf 103.908 gestiegen und machte damit nahezu ein Zehntel der gesamten weiblichen Arbeitskraft der Kategorie *domestic labour force* aus. Um die Mitte der 1890er Jahre kann man von insgesamt 200.000 *nurses* ausgehen (ebd., S. 179f.).

Abgelöst wurde die *Nanny*-Herrschaft durch ein Geschwader von *Gouvernanten*. Die heranwachsenden Töchter der englischen *middle class* wurden in ihrer Mehrheit, wie im Adel üblich, von Personal zu Hause unterrichtet. Der Effekt war zumindest zwiespältig: *Einerseits* führte die Willkürlichkeit der von häufig wechselnden Lehrerinnenpersönlichkeiten geprägten Lehrinhalten zu einem kurvigem Ausbildungsweg; *andererseits* konnten sich damit größere Chancen für ein weiteres Bildungsspektrum öffnen, als es die üblichen Töchterschulen boten. Davon profitierte auch eine 1874 geborene Beamtentochter, die nach mehrmaligem Gouvernantenwechsel am Schluß das große Los zog, da sie Unterricht durch eine "*German lady*" erhielt, "*who was one of that rare people who are born teachers*", und der es von daher gelang, in ihrer Schülerin zum ersten Mal "*a desire to learn*" zu wecken (LUTYENS 1980, S. 16).

Bei der Lektüre von Selbstzeugnissen aus weiblicher Feder fällt auf, daß Bürgermädchen, die ihre *governess* als begnadete Pädagogin und bewundertes Vorbild rühmten, besonders mit ihrer reduzierten Zukunftsperspektive haderten und zum Teil mit bemerkenswertem Elan und auch gelegentlichem Erfolg die Durchsetzung der eigenen Berufsausbildung vorantrieben. Mit ihrer Gouvernante hatten die Bürgertöchter nicht selten eine junge Frau vor Augen, deren Berufstätigkeit in vieler Beziehung der eines männlichen Bürgers glich: ihre Arbeit fußte auf einem selbständig ausgehandelten Vertrag, sie vertrat ihre Interessen gegenüber ihren Arbeitgebern und war allein verantwortlich für den Erwerb ihres Lebensunterhalts. Gouvernanten waren, ganz anders als das kolportierte Klischee vom "sitzengebliebenen Mauerblümchen", vielfach moderne Frauen, deren Selbstwertgefühl auf beruflicher Leistung beruhte (HARDACH-PINKE 1993, S. 264): "Wir hatten zwei sehr vergnügliche Tage in Düsseldorf verlebt und kehrten hochbeglückt und mit erhöhtem Selbstbewußtsein nach Elberfeld zurück. Wie groß erschien das Erreichte! Wie stolz blickten wir auf das Errungene!" Mit diesen Worten umschrieb die Rechtsanwältstochter THEKLA TRINKS (1892, S. 23) ihre Gefühle nach dem 1853 bestandenen Lehrerinnenexamen, das den Startschuß für ihre Gouvernantenkarriere bildete.

Mit dem Festhalten, ja Festschreiben der Institution der *governess* konterkarierte die englische *middle class* im Grunde ihr eigenes Weiblichkeitsbild der *mißigen Lady*, denn die jungen Frauen, denen sie Arbeit gaben, kamen in der Regel zwar aus wenig begütertem, doch "gutem Hause". Häufig handelte es sich bei den Gouvernanten um Pastoren-, Lehrers- oder Beamtentöchter, die sich mehr oder minder langfristig als "Hausbeamtinnen" verdingten. Ihre *Elevinnen*, denen eine mögliche Berufstätigkeit lediglich als Notlösung gegenüber ihrer eigentlichen "Berufung" in Aussicht gestellt wurde, konnten am Beispiel der Mutter und der Gouvernante mögliche Zukunftsperspektiven ausloten. Daß sich die Waagschale offenbar nicht selten und am Jahrhundertende immer häufiger auf die Seite des Berufs senkte, namentlich wenn ihre Repräsentantinnen als Ausländerinnen eine sichtbar demonstrierte und durch Erzählungen attestierte Weltläufigkeit bekundeten, enthüllen die in den Selbstzeugnissen sich häufenden Szenen zwischen Eltern und ihren eine Berufsausbildung fordernden Töchtern. Sekundiert wurde dieses töchterliche Aufbe-

gehen von anschwellenden Plädoyers für eine Verbesserung der Mädchenbildung und die Öffnung ehemals männlicher Domänen für Frauen. Auf diesem Hintergrund fühlten sich offenbar viele Schriftsteller und Schriftstellerinnen bemüht, mit der Darstellung von traurigen Gouvernantenschicksalen bewußt Gegenakzente zu setzen, und der Tätigkeit den Glanz zu rauben, den sie "in den Augen vieler junger Mädchen besaß" (ebd., S. 25). Der emanzipatorisch und universalistisch gedachten Utopie der "bürgerlichen Gesellschaft" mit allgemeiner Chancengleichheit entsprach die zunehmende Akzeptanz weiblicher Berufstätigkeit, wodurch das eingeschränkte Frauenbild autonome und damit "bürgerliche" Züge bekam. Die Selbständigkeit, die die Frauen der englischen *middle class* für sich beanspruchten und teilweise auch realisierten, mochte ein Stück weit auf der Institution der Gouvernante gründen, die zumindest Impulse zum Zweifel an der stereotypen Rolle wachrufen konnte.

Der vergleichende Blick auf Deutschland führt zu einem eindeutigen Befund: Wie schon die ohnehin nicht zahlreichen Kindermädchen in deutschen Bürgerfamilien ein Schattendasein fristeten, tauchten auch Gouvernanten dort nur sehr vereinzelt auf. Ihre Beschäftigung konnte als Privileg oder als Makel der Erziehungssancen des Adels bewertet werden. Die Kleinkinderziehung lag vornehmlich in den Händen der Mütter, und die Ausbildung der heranwachsenden Töchter überließ man in der Regel privaten oder öffentlichen Mädchenschulen (KRAUL 1991). Stellt damit diese englische "divergence from the West" einen Beweis für eine *Feudalisierung* des englischen Bürgertums dar? Einerseits verstieß die Erziehung durch Diensthofen fraglos gegen eine Kernforderung des bürgerlichen Familienideals, andererseits erlaubte sie offensichtlich auch eine Annäherung an die bürgerliche Utopie. Die Existenz der *nanny* milderte die Diskrepanz zwischen Selbstverwirklichungsmöglichkeiten von Bürgermännern und Bürgerfrauen. Mütter der *middle class* erhielten nicht zuletzt dank der Entlastung durch das Kindermädchen die Chance, selbstbestimmte Freiräume außerhalb der Mutterrolle zu betreten, während ihre Töchter mit Hilfe ihrer Gouvernanten Anstöße zur Neudefinition der bürgerlichen Frauenrolle bekommen konnten. Die scheinbare Paradoxie, daß die englische *middle class* durch die Anstellung von *nannies* und *governesses* - was zweifellos an aristokratische und damit vor-bürgerliche pädagogische Praktiken erinnert - einerseits *feudalisierter* erschien und andererseits *bürgerlicher* auftrat, macht deutlich, daß eine partielle Adaption einer Adelsattitüde keineswegs mit dem Abschied von der bürgerlichen Utopie einhergehen mußte.

Die hier vorgestellte Studie zum Erziehungsgeschehen und -erleben in deutschen und englischen Bürgerfamilien lenkte bei dem Versuch einer näheren Konturierung der "bürgerlichen Kultur" - mit Einbezug der Erfahrungsebene - den Blick vor allem auf Beziehungsmuster und Interaktionen, sie erweiterte die bislang deutlich dominierende "männliche" Sichtweise der Geschichte des Bürgertums zugunsten einer konsequent geschlechtergeschichtlich orientierten. Diese Perspektive unterstrich einmal mehr, daß der intergeschlechtliche und internationale Vergleich bisherige Forschungsergebnisse zu relativieren, umakzentuieren und partiell auch revidieren vermag. So erwies sich die "bürgerliche Kultur", wie

sie im innerfamiliären Erziehungsprozeß angelegt wurde, deutlich geschlechtsspezifisch differenziert; nationale Unterschiede wurden dabei auf vielen Bereichen von geschlechtsspezifischen Unterschieden überlagert. Darüberhinaus hat sich erneut bestätigt, daß das Interpretament der "Sonderwegs"-Hypothese als wichtiger Impulsgeber für Leitfragen zwar international vergleichende Untersuchungen zu initiieren und inspirieren vermag, doch häufig als Erklärungsmuster für nationale Ähnlichkeiten und Besonderheiten zu kurz greift.

Quellen

- BETA, H.: Deutsches und englisches Geschäftsleben. In: Gartenlaube 48 (1862).
BEETON, I.: The book of household management. London 1861.
CARBERY, M.: Happy world. The story of an Victorian childhood. London 1941.
CARTON, R.: The gentle adventure. Victorian prelude. London 1933.
ERMANN, A.: Mein Werde und mein Wirken. Erinnerungen eines alten Berliner Gelehrten. Leipzig 1929.
EYCK, H.: Tagebuch. Unveröffentlichtes Manuskript. Privatbesitz Prof. F. EYCK, Calgary.
HARDY, V.: As it was. London 1958.
HEUSS-KNAPP, E.: Ausblick vom Münsterturm. Erinnerungen. Tübingen ⁶1958.
HOBHOUSE, S.: Margaret Hobhouse and her family. Privatdruck 1930.
HOBHOUSE, J.: Über öffentliche Gesundheitspflege. Stettin 1868.
HUGHES, T.: Tom Brown's schooldays (1857). London 1906.
IBSEN, H.: Ein Puppenheim. Hrsg. und übersetzt von A. GUNDLACH. Frankfurt a.M. 1978.
JAMES, T.S. (Hrsg.): The works of John Angell James. 17 Bde., Birmingham 1860-1864; hier Bd. 12: The family monitor, or a help to domestic happiness.
KLEMPERER, V.: Curriculum vitae. Jugend um 1900. Bd. 1, Berlin 1989.
LARMUTH, H.: Diary 1891-1892. Wigan Record Office M968. Edward Hall Collection 176.
LINDAU, P.: Nur Erinnerungen. Bd.1, Stuttgart/ Berlin 1916.
LLOYD, D.: Interview 144. Oral History Archive, University of Essex.
LUTYENS, E.: A blessed girl. Memoirs of a Victorian girlhood. London 1989.
MANN, K.: Meine ungeschriebenen Memoiren. Hrsg. von E. PLESSEN und M. MANN. Frankfurt a.M. ³1980.
MANN, V.: Wir waren fünf. Bildnis der Familie Mann. Frankfurt a.M. ⁵1981.
MCCALL, D.: When that I was. London 1952.
TRINKS, T.: Lebensführung einer deutschen Lehrerin. Erinnerung an Deutschland, England, Frankreich und Rumänien. Eisenach 1892.
WAUGH, A.: One man's road. Being a picture of a life in a passing generation. London 1931.
WEBER, M.: Jugendbriefe. Tübingen 1936.
WHITMAN, S.: Das Kaiserliche Deutschland. Hamburg ⁴1898.

Literatur

- BAUSINGER, H.: Bürgerlichkeit und Kultur. In: KOCKA, J. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen 1987, S. 121-142.
- BUDDE, G.-F.: Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840 - 1914. (Bürgertum. Beiträge zur europäischen Gesellschaftsgeschichte, Bd. 6.) Göttingen 1994.
- BUSSEMER, H.U.: Bürgerliche Frauenbewegung und männliches Bildungsbürgertum 1860-1880. In: FREVERT, U. (Hrsg.): Bürgerinnen und Bürger. Geschlechterverhältnisse im 19. Jahrhundert. Göttingen 1988, S. 190-205.
- DYHOUSE, C.: Mothers and daughters in the middle-class home, c. 1870-1914. In: LEWIS, J. (Hrsg.): Labour and love. Women's experience of home and family 1850-1940. Oxford 1986, S. 27-47.
- GATHORNE-HARDY, J.: The rise and fall of the British nanny. London ³1985.
- HARDACH-PINKE, I.: Die Gouvernante. Geschichte eines Frauenberufs. Frankfurt a.M./New York 1993.
- HORN, P.: The Victorian and Edwardian schoolchild. Gloucester 1989.
- KOCKA, J.: Sozialgeschichte. Begriff - Entwicklung - Probleme. Göttingen ²1986.
- KOCKA, J. (Hrsg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. 3 Bde., München 1988.
- KRAUL, M.: Höhere Mädchenschulen. In: BERG, CHR. (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 279-303.
- MCBRIDE, T.: 'As the twig is bent': The Victorian nanny. In: WOHL, A.S. (Hrsg.): The Victorian family. Structure and stresses. London 1978, S. 44-58.
- MITTERAUER, M.: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a.M. 1986.
- TILLY, C.: Big structures, large processes, huge comparisons. New York 1984.
- WEBER, M.: "Der Nationalstaat und die Volkswirtschaft". In: DERS.: Gesammelte politische Schriften. Tübingen ³1971, S. 1-25.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 5. Aufl., besorgt von J. WINCKELMANN. Tübingen 1980.
- WEHLER, H.-U.: Das deutsche Kaiserreich 1870-1918. Göttingen ⁷1994.

Anschrift der Autorin:

Dr. Gunilla-Friederike Budde

Freie Universität Berlin, Arbeitsstelle für Vergleichende

Gesellschaftsgeschichte

Hechtgraben 6-8, 14195 Berlin

"Zu Vieren waren wir eine Großmacht ..."

Geschwisterbeziehungen in deutschen bürgerlichen Familien in der Zeit des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (1871-1918)

1. Die Sozialisationsinstanz "Geschwister" im Schnittpunkt neuer Forschungsinteressen

Untersuchungen zum Thema *Geschwisterbeziehungen* verblüffen auf den ersten Blick mit einer Vielzahl kausaler, teils widersprüchlicher Verbindungsketten zwischen Größe und Zusammensetzung der Geschwistergruppe und der jeweiligen Position in der Geschwisterreihe einerseits, Sozialisationseffekten, Charaktereigenschaften, gar psychischen Störungen von Geschwistern andererseits (TOMAN 1974, LEHR 1970, FORER/ STILL 1982, zusammenfassend SCHMIDT-DENTER 1988, S. 68-72; SCHÜTZE 1989). Diese Untersuchungen lassen sich als "Geschwisterpositionsforschung" bezeichnen. Ihr Forschungsgegenstand ist das einzelne Kind bzw. der Erwachsene als "Produkt" einer spezifischen Position in der Geschwisterreihe. Aus bestimmten "Konstellationseffekten" (FORER/ STILL 1982, S. 28), die aus der Beziehung zu den Eltern bzw. zu anderen "Positionsträgern" in der Geschwisterschaft resultieren, werden Konsequenzen für die psychische Disposition vermutet. So hat WALTER TOMAN z.B. aus der Geschwisterposition typische Verhaltensweisen von Kindern und Erwachsenen, sogar dezidierte Prognosen für deren spätere Partnerwahl abgeleitet (1974). Neben solchen "Spekulationen" über Vor- und Nachteile bestimmter Konstellationen im immerhin äußerst komplexen Geschwistersystem fanden subtile *Beziehungsstrukturen* - etwa im Hinblick auf geschwisterliche Interaktionen und deren Sozialisationseffekte in Verbindung oder in Abgrenzung zu anderen familialen Interaktionssystemen - in dieser *Geschwisterpositionsforschung* kaum Beachtung. Sie aber könnten Aufschluß über innerpsychische Entwicklungen, über den Aufbau eines (in-)stabilen Selbstwertgefühls, über sich entwickelnde Normierungen des sozialen Verhaltens, über Zuneigungen, Abneigungen oder Toleranzen und anderes mehr geben. Um eben diese Erweiterung bzw. Vertiefung des Blicks in die Mikrostrukturen von Beziehungssystemen unter Geschwistern und in deren Vernetzung mit wiederum anderen - internen oder externen - familialen Beziehungssystemen soll es im folgenden gehen. Das geschieht angesichts des "Aussterbens" der Erfahrungswelt "Geschwister" nicht ohne aktuelle Brisanz, lassen sich doch auf diesem Wege auch die Verluste bzw. notwendigen Kom-

* HANS FALLADA: Damals bei uns daheim. Hamburg 1955, S. 119.

pensationen erlassen, die das geschwisterlose Aufwachsen von Einzelkindern der Gegenwart - ihr Anteil steigt beständig und lag 1988 bereits bei 31% (HERZBERG 1992, S. 81) - für diese mit sich bringt.

Generell bildeten und bilden Geschwisterbeziehungen - wo es sie noch gibt - eine "Dimension der kindlichen Lebenswelt" (SCHÜTZE 1983, S. 44) und müssen als eine der "intensivsten menschlichen Beziehungen überhaupt" betrachtet werden (SCHMIDT-DENTER 1988, S. 77). Sobald mehr als ein Kind in einer Familie lebt, ergeben sich nicht nur alltägliche Dauerkontakte, sondern wichtige soziale Erfahrungen der Geschwister untereinander; sie können besonders intensiv empfunden werden, oft intensiver als das Zusammenleben mit den Eltern. Dabei wachsen Geschwisterbeziehungen oft im Verborgenen, fernab von elterlichen oder überhaupt pädagogischen Zugriffen: beim Spielen im Kinderzimmer oder im Freien, bei verbotenen und deshalb heimlichen Streifzügen, beim Belauschen fremder Gespräche, beim Experimentieren mit sich und der "Welt", im Austauschen von Geheimnissen, bevorzugt abends in den Betten vor dem Einschlafen. Sowohl die gemeinsamen Aktivitäten als auch die Notwendigkeit, sich mit älteren, jüngeren, gleich- oder gegengeschlechtlichen Geschwistern auseinanderzusetzen und sich in Konflikten zu arrangieren, initiieren Lern- und Erfahrungsprozesse, denen lebenslange Wirkung unterstellt werden kann (GRUNTZ-STOLL 1989, S. 51). In dieser Hinsicht sind Geschwisterbeziehungen zunächst durchaus mit denen der Gleichaltrigengruppe vergleichbar, deren sozialisatorische Funktion gemeinhin betont wird (KRAPPMANN 1980, PIAGET 1986). Auch in ihr geht es darum, Positionen auszuhandeln, Kompromisse einzugehen oder die je eigenen Interessen durchzusetzen, womit generelle existentielle Bedingungen der zwischenmenschlichen Interaktion umrissen sind. Darüber hinaus werden den Geschwisterbeziehungen noch spezifischere Funktionen für die psychische und soziale Entwicklung der einzelnen Kinder unterstellt: z.B. "Identifikation" mit den Erfahrungen der Geschwister einerseits, "Differenzierung" von ihnen andererseits, "wechselseitige Regulierung" als Übungsfeld für Beziehungen schlechthin, "Pionier- und Vermittlerfunktion" vornehmlich der älteren Geschwister (SCHMIDT-DENTER 1988, S. 73ff.).

Vorderhand ist die Geschwistergruppe in die Komplexität innerfamiliärer Beziehungen eingebunden, aber es müssen auch außerfamiliäre Kontakt- und Erfahrungsbereiche berücksichtigt werden, so daß sich Geschwisterbeziehungen als mehrdimensionales Gefüge in familiärer Vernetzung mit einer Binnen- und Außenstruktur gestalten. Innerfamiliär gibt es zunächst eine vertikale Dimension, deren beide Pole die Eltern bzw. die in der Familie lebenden Erwachsenen auf der einen, die Kinder auf der anderen Seite bilden. Die Variablen dieser Dimension liegen vor allem in den Altersdifferenzen und dem damit verbundenen Machtgefälle. In einer horizontalen Dimension, den familialen "Kreis" überschreitend, leben die Kinder in ihrer "Kinderwelt" oder "Kindergesellschaft" (PIAGET 1986). Die Pole dieser Dimension bilden die Geschwister einerseits, die außerfamiliären gleichaltrigen Kinder aus der Nachbarschaft, Freunde, Schulkameraden andererseits. Die Bedeutungsvielfalt

der Variablen gerade dieser Dimension werden im hier vorgelegten Aufsatz deutlich werden. Sollen die engen Grenzen der *Geschwisterpositionsforschung* überschritten werden, muß nach dem Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern, zu ihren Geschwistern und zu außerhäuslichen Kindern gefragt werden, aber auch nach weiteren gesellschaftlichen Interdependenzen der familialen (Sub+) Systeme, da anzunehmen ist, daß die Strukturen und Inhalte geschwisterlicher Interaktionen von den in der unmittelbaren sozialen Umwelt der Familie vorgelebten beeinflusst werden. Ferner sind Geschwisterbeziehungen nicht als ahistorisches Phänomen, sondern nur in Abhängigkeit von epochentypischen Besonderheiten zu sehen, d.h. immer eingebettet in den jeweiligen ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Kontext einer Familienform. Die sozialhistorische Familienforschung der letzten Jahrzehnte hat gerade diese Einbindungen und Abhängigkeiten herausgearbeitet und sich konsequent sozial-schichtenspezifisch zugespitzt (ROSENBAUM 1982, 1992; SEYFARTH-STUBEN-RAUCH 1985; KLIKA 1990). Auch Geschwisterbeziehungen sind nur im Schnittfeld familialer und gesellschaftlicher Bedingungen angemessen zu betrachten. *Historische Familienforschung* (HAUSEN 1975, 1977; CLOER 1979; ROSENBAUM 1982, 1992) und *Historische Sozialisationsforschung* (HERRMANN 1974, 1980, 1984; BERG 1991c) sind darum die Bezugsdisziplinen, in die sich die vorgelegte Untersuchung von Geschwisterbeziehungen in primär groß- und bildungsbürgerlichen Familien des zweiten deutschen Kaiserreichs hinsichtlich der Forschungsprogrammatik, ihres Quellenmaterials wie in ihrem methodischen Vorgehen einordnet.

Im gewählten Untersuchungszeitraum, gleichsam auf der Schwelle der Moderne, sind die - auch das Familien- und Privatleben bestimmenden - Umbrüche des sozialen Wandels, das Verharren in alten Strukturen bei gleichzeitiger Progressivität besonders evident und darum vielfältig, wenn auch kontrovers beschrieben worden (WEHLER 1983, 1987; NIPPERDEY 1990, 1992; KOCKA 1987; NITSCHKE u.a. 1990; zuletzt in bildungsgeschichtlicher Perspektive BERG 1991a,d). Die besondere Rolle des Bürgertums im gesellschafts- und kulturpolitischen Spektrum des Kaiserreichs und das Modell des bürgerlichen Familienlebens gerade in seiner Bedeutung für die Identitätsgenese seiner nachwachsenden Generation wurden trotz aller Inhomogenität des Bürgertums als soziale Schicht wiederholt hervorgehoben und sind bei einer Analyse der Geschwisterbeziehungen im Blick zu halten. Für die Zugehörigkeit zum Bürgertum waren zweifelsohne die objektiven Lebensbedingungen ausschlaggebend, mehr jedoch noch die gemeinsame bürgerliche Mentalität und Kultur (WEHLER 1987, S. 252; KOCKA 1987). Das Bürgertum hatte trotz der Spannweite bürgerlicher Schichtdifferenzen insgesamt ein gemeinsames trennscharfes Selbstbewußtsein gegenüber anderen sozialen Milieus, resultierend vor allem aus der homogenisierenden Kraft seiner bürgerlichen Normen und Werte. Ohne hier noch einmal die Spezifika von Bürgerlichkeit und bürgerlichem Familienleben aufzuzeigen, sollen vor dieser Folie mit Hilfe autobiographischen Materials die Feinstrukturen von Geschwisterbeziehungen untersucht werden, die in dieser Epoche und in dieser Familienform noch vielfältig vorhanden und von den Autoren selbst als ihre Kindheit, ja ihr ganzes Leben

prägend dargestellt werden. In die Kultur von Bürgerlichkeit gehörte in dieser Zeit noch ganz elementar die Erfahrung von Geschwisterlichkeit, deren Abbau seitdem schon aus demographischen Gründen - durch den Rückgang der Geburtenrate (HUBBARD 1983, S. 66f., Tab. 3.18-3.26) - begonnen hat.

Für diese Untersuchung wurden vornehmlich Autobiographien ausgewertet, deren Verfasser und Verfasserinnen bürgerliches Familienleben im Kaiserreich schildern und dabei zugleich auch ihre Geschwisterbeziehungen ausführlich thematisieren. In Korrelation mit anderen Quellengattungen, die üblicherweise für die Historische Sozialisations- und Familienforschung herangezogen werden, erscheinen Autobiographien trotz ihrer retrospektiv selektiven Selbstrekonstruktion und -interpretation alles dessen, was für lebensgeschichtlich bedeutsam gehalten wird, immer noch am besten geeignet, authentisch aufzuzeigen, wie - im Fragehorizont dieser Untersuchung - die historischen Subjekte "Geschwister" ihre Erfahrungen mit Schwestern oder Brüdern produktiv für sich selbst und zugleich im weiteren Sinne kollektiv-biographisch für eine bestimmte Generation und Epoche bewußtseins- und mentalitätsbildend verarbeiteten (zur Problematik und zum Nutzen der Autobiographie als historische Quelle für individuelle und kollektive Sinnerfahrung und -deutung vgl. SLOTERDIJK 1978; DITTRICH/ JACOBI-DITTRICH 1979; SCHULZE 1979, 1985; FUCHS 1984; BAACKE 1985). Maßgeblich für die Interpretation der von den Autobiographen für die eigene Identitätsgenese als bedeutsam rekonstruierten Beziehungs-, Interaktions- und Kommunikationsstrukturen im Eltern-Kinder-, Geschwister- und Kinder-Kinder-System wurden vor allem Analysemodelle familialer Sozialisationsprozesse, wie sie die psychoanalytisch orientierte (ERIKSON 1987, 1989) bzw. die den rollentheoretisch verengten Strukturfunktionalismus überwindende interaktions-, handlungs- und subjekttheoretisch akzentuierte Identitäts-, Sozialisations- und Familienforschung entwickelt hat (BRUMLIK 1973, 1983; MOLLENHAUER u.a. 1975; KRAPPMANN 1971, 1976; HURRELMANN 1986). Interaktions- und handlungstheoretisch, ebenso psychoanalytisch orientierte Analysen richten ihr Interesse vor allem auf die innere Dynamik der Familie. Die Familie wird hier als "Einheit interagierender Personen" betrachtet (BRUMLIK 1973, S. 56ff., 102ff.). Alle Familienmitglieder werden als handelnde Subjekte angesehen, die im Kontext ihres Zusammenlebens immer wieder ihre Lebens- und Alltagssituation zu definieren und zu interpretieren, ihre eigenen Erwartungen vorzubringen und die anderer zu antizipieren haben.

Die sozialisatorische Funktion der Geschwisterbeziehungen im vielfach beschriebenen Grundmuster bürgerlichen Familienlebens wird allerdings nur dann in ihrem vollen Ausmaß deutlich werden können, wenn sie in Abhängigkeit von anderen sozialisierenden Familien-(Sub-)Systemen betrachtet wird. Das ergibt sich bereits aus der Feststellung, daß die Analyse der subjektiven *Verarbeitung* von Erfahrung auf der Ebene der Kinderwelt nur im Zusammenhang mit Fragen nach der Art und Weise der *Erfahrungsvermittlung* erfolgen kann. Diese findet in der Familie primär entlang der Generationenachse statt. Bevor darum vom subjektiven Erleben auf der horizontalen Ebene der Geschwister-

beziehungen die Rede sein kann, muß auf das Eltern-Kind-Verhältnis eingegangen werden, nicht in dessen idealtypischer Grundstruktur, sondern in der subjektiv erlebten Familienwirklichkeit der wilhelminischen Zeit.

2. Befunde

2.1 Vertikale Interaktionen zwischen Elternwelt und Kinderwelt

Das Generationenverhältnis: "Die Oben"

Eltern "sind etwas Unumstößliches, haben immer recht und sind meist ziemlich weit fort, irgendwo 'oben'" (HÖCKER 1977, S. 29). Ein Kind muß zu ihnen aufschauen, schon weil sie körperlich größer sind, aber auch, weil sie im sozialen Umgang und Gefälle innerhalb der Familie, zumal gegenüber der Dienerschaft, von den Kleinen, Jüngeren, Abhängigen als respektheischende Autoritäten wahrgenommen werden. Teilen Kinder mit dem Personal oft den Aufenthaltsort Küche, wird dort sogar eine gemeinsam erfahrene Hierarchie aufgebaut, die die Eltern als eine "andere, eine höhere Welt" klassifiziert (IHERING 1965, S. 8), diese dann nicht einmal mehr in Vater und Mutter differenziert: "Resi sagte vorwurfsvoll: 'Warte bloß, wenn die Oben das erfahren'. Die Oben waren meine Eltern, und wenn ich in der Küche war, nannte ich sie auch nur die Oben" (CASTONIER 1964, S. 35; vgl. auch FÜRST 1973, S. 12). Aus der Welt der Eltern und ihrer Gesprächspartner blieben Kinder in der Regel ausgeschlossen (HÖCKER 1977, S. 100, 120f.). Väter und oft auch Mütter unternahmen keinerlei Anstrengungen, etwa in gemeinsamen Unternehmungen eine kindbezogene Familienatmosphäre aufzubauen, die Generationsschranke, Kommunikationsbarrieren oder nur die natürliche kognitive Unterlegenheit des Kindes von sich aus zu überwinden bzw. weniger fühlbar zu machen. Das Kind spürte, wenn liebevolle Duldung in den elterlichen "Kreisen und Rängen" nur die oberflächliche Erfüllung einer gesellschaftlichen Norm war; "in meinem eigenen Kreise, auf der Ebene meiner Gedanken und Möglichkeiten, war ich allein" (V. MANN 1994, S. 26). Tendenzielles Desinteresse am Kind verband sich mit dem Bestreben der Erwachsenen, "ihre Autorität unangezweifelt zu erhalten" (BÄUMER 1953, S. 53). Besonders der Vater wollte und sollte derjenige bleiben, "der alles wußte" (HÖCKER 1977, S. 119) und folglich keine Probleme kennt bzw. für alle und alles eine Lösung haben muß (LUDWIG 1931, S. 52; RAUCH 1954, S. 87). In Konfliktkonstellationen, in Erfahrungen von Schmerz, Trauer, Tod versetzte die Sprachlosigkeit zwischen den Generationen die Kinder in besondere Hilflosigkeit; sie konnte sich zur Angst steigern, minderte jedoch nicht die emotionalen Distanzen (HÖCKER 1977, S. 38; LÜDERS 1963, S. 28). In ähnlicher Weise blieben positive Ereignisse unbesprochen. So erfuhren Kinder z.B. von der Geburt eines Geschwisters erst mit dessen erster "Besichtigung".

Aus der Perspektive der Kinder lebten die Eltern sichtbar und fühlbar in einer anderen Welt. Dafür sorgte meist schon die räumliche Separierung, die im Extremfall drei voneinander unabhängige Teilbereiche - Arbeitszimmer, Boudoir, Kinderzimmer - schuf und zuweilen den Kontakt zwischen den Generationen auf ein Minimum reduzieren konnte: "Ich sah wenig von meinen Eltern. Kinder gehörten in die Kinderstube, zu Nanny. Und so wurde ich meist nur zur Teestunde, frisch gebadet, vor dem Zubettgehen, heruntergebracht, um Gutenacht zu sagen" (CASTONIER 1964, S. 18). Spontane, zumal emotionale Zuwendungen unter den Generationen gab es selten, auch nicht, wenn sich die Familienmitglieder im selben Raum aufhielten. Besonders in solcher Wahrung von Abstand und Respekt wurden die Eltern von den Kindern als Einheit erlebt, aller geschlechtsspezifischen Rollentrennung und möglichen Scheinrealitäten zum Trotz. Um die Distanzen wenigstens gelegentlich zu überwinden und sich vor allem nach außen als stimmige Einheit zu präsentieren, wurden Interaktionsräume arrangiert, Interaktionsrituale geradezu inszeniert, die alle Gemeinschaft betonen sollten, so etwa gemeinsame Spaziergänge (KL. MANN 1932, S. 50; BRECHT 1987, S. 25) oder Mahlzeiten - für Väter oft die einzige Möglichkeit, mit der Familie zusammenzusein: "Wenn die Bronzeuhr unter dem Glassturz auf dem schwarzen Büfett zwei Uhr schlug, mit einer absoluten preußischen Pünktlichkeit, versammelte sich die Familie um den Eßtisch im Saal" (NASO 1953, S. 30). Ein kommunikativer Austausch hat bei diesen ritualisierten Begegnungen der Familienmitglieder allerdings selten stattgefunden. Bei Tisch mußten die Kinder schweigen, gerade und still sitzen, richtig mit dem Besteck hantieren, sie wurden ständig ermahnt und scheuten ihrerseits, auch nur eine Frage zu stellen (LUDWIG 1931, S. 53; LESSING 1969, S. 69). Gehorsam und Anstand konnten dann schon durch einen "Blick" (BRAUN-VOGELSTEIN 1966, S. 184) oder durch ein "Räuspern" (KL. MANN 1932, S. 50) erwirkt werden. Bei den wiederum "manierlichen" Spaziergängen durfte nicht gespielt, gerannt, getobt, sich vor allem nicht schmutzig gemacht werden. Manche Schilderung der Autobiographen erweckt den Eindruck, daß Kinder "angeschafft" wurden, um die Familiennorm zu erfüllen, ohne Interessen an der kindlichen geistigen und körperlichen Entwicklungen. Kindermädchen und Dienstmädchen hörten die ersten Worte der Kinder, lenkten ihre ersten Schritte und berichteten ignoranten Eltern darüber. Zahlreich sind folglich die Berichte der Autobiographen über schmerzhaftes Intoleranz und mit Scham ertragene Demütigungen seitens der Eltern (FALLADA 1955, S. 78; GOLDSCHMIDT 1963, S. 14; V. MANN 1994, S. 23f.). Mit der Mißachtung kindlicher Bedürfnisse korrespondierte die Mißachtung der Motive für Handlungen der Kinder, die zu Mißstimmungen führten, deren "unartiger Charakter" dem Kind selbst nicht immer bewußt war. Die Rigidität elterlicher Erziehungsgrundsätze, z.B. "Verbot blieb Verbot" (LEIBHOLZ-BONHOEFFER 1993, S. 17), raubte kindlichen Autonomiebestrebungen die Legitimation, bestätigt im übrigen die Annahme verbreiteter interner familialer Sprachlosigkeit.

In einem Familiensystem, in dem einerseits die Verhaltensvorschriften für das Kind exakt formuliert waren, andererseits einzig der Maßstab der Erwachsenen zählte, wurden Kinder oft zu Objekten repressiver, rigider Erziehungsnormen;

hier war weder die individuelle Ausgestaltung vorgegebener Rollendefinitionen vorgesehen noch die Wahl zwischen unterschiedlichen Rollenerwartungen, denn um die Stabilität des Systems nicht zu gefährden, mußte im Zweifelsfalle den Eltern blind gehorcht werden. Eine kritische Rollendistanz war somit nicht möglich, ebensowenig Ambiguitätstoleranz, Autonomie oder das Aushandeln von Handlungskonsensen, wie sie als kritische Elemente einer interaktionistischen Rollentheorie selbstverständlich sein sollen. Im deutschen Kaiserreich zielten die Eltern mit ihren Verhaltenserwartungen und Forderungen vor allem auf Anpassung an das bestehende Familien- und Gesellschaftssystem. Das Standesbewußtsein der Eltern, ihre Aufstiegsorientierung sowie das im politischen System herrschende und auch für die Familie gültige Ideal der Konfliktlosigkeit (DOERRY 1986) untermauern diese Annahme. Die Dominanz der Eltern ließ - viele Autobiographen bestätigen das - eine Selbstdefinition ihrer Kinder nur dann zu, wenn sie sich im Rahmen dessen bewegte, was die Eltern guthießen. So wurde das Kind zwar akzeptiert, aber nur, wenn es sich so entwickelte, wie es die Eltern wünschten.

Geschlechtsspezifische Funktionszuweisung: "Strenge Väter - weichherzige Mütter"

Aufgrund der sehr ausgeprägten Geschlechtsrollendifferenzierung, der unterschiedlichen Lebens- und Tätigkeitsbereiche von Mann und Frau gestalteten sich im Familienleben sowohl die Interaktionssituationen als auch die Interaktionsverläufe geschlechtsspezifisch. Innerhäusliche *väterliche* Aktionen entsprachen in Stil und Ton oft der beruflichen Tätigkeit des Mannes, die vor allen anderen Rollensegmenten sein Selbstverständnis definierte, aus der aber auch der gesellschaftliche und ökonomische Status der gesamten Familie erwuchs. Rollenerwartungen aus dem Arbeitsleben wurden häufig auf die Familie übertragen, z.B. indem der Vater von seinen Kindern wie von Untergebenen "Haltung" verlangte (BUBER-NEUMANN 1957, S. 11). Der Mann war - wie immer wieder beschrieben und belegt - "Ernährer", "Familienoberhaupt", "letzte Entscheidungsinstanz", er duldete keinen Widerspruch (ebd.; KL. MANN 1932, S. 51; LEIBHOLZ-BONHOEFFER 1993, S. 25; NASO 1953, S. 62), er war ein Vater, der hin und wieder die "Besuche" seiner Kinder im Arbeitszimmer gestattete (BRAUN-VOGELSTEIN 1966, S. 182). Die Interaktionen zwischen Vater und Kind waren in der Mehrzahl der Fälle räumlich und zeitlich genau fixiert. Außerhalb dieser arrangierten Begegnungen durfte der Vater meist nicht gestört werden (KL. MANN 1932, S. 50). Wenn er sich mit den Kindern beschäftigte, dann bevorzugt auf rein intellektueller Ebene (HEUSS-KNAPP 1954, S. 35f.). Wurde dem Vater - rückblickend - überhaupt eine dezidierte Rolle im Sozialisationsprozeß zugewiesen, dann bestand sie primär in der kognitiven Förderung seiner Kinder. Selbst wenn ein Vater "zu unserer Belehrung und wohl auch zu seiner Unterhaltung" (HIPPEL 1975, S. 94) in der Vorweihnachtszeit sogar einmal mit seinen Kindern bastelte, blieb noch die familiäre Grundstruktur erhalten: "Mein Vater war ein besorgter Vater, die Welt des Kindes aber war ihm fremd" (FISCHER 1985, S. 50).

Das Vater-Kind-Verhältnis wird von männlichen Autobiographen tendenziell ambivalenter erinnert als von weiblichen. Das mag zum einen daran liegen, daß der Vater als Identifikationsperson für die Geschlechtsrolle fungierte, sich als strafender, gegebenenfalls sogar schlagender Vater aber kaum als identifikationswürdig darstellte. Zum anderen standen die Jungen in der Regel unter einem größeren Erwartungsdruck als die Mädchen. Viele Väter eiferten dem Ideal des aufstrebenden und deshalb mit unerschöpflichem Fleiß arbeitenden Bürgers nach, und sie übertrugen diesen an sich selbst gerichteten, von unbeugsamem Aufstiegswillen herrührenden Erwartungsdruck auf den Sohn, um in ihm einen "würdigen Nachfolger" zu haben, in dem die eigenen Leistungen weiterleben, sich gar noch steigern sollten (FALLADA 1955, S. 52; LESSING 1969, S. 94). Kamen die Söhne den Anforderungen nicht nach, mußten sie oft demonstrative mißbilligende bis angsteinflößende väterliche Unzufriedenheit ertragen; erfüllten sie ihr "Soll", so stellten sie gleichzeitig - und wiederum nicht unproblematisch - eine Konkurrenz für den Vater dar. Die Ambivalenz des Verhältnisses blieb in jedem Fall.

Anders als zum Vater gestaltete sich das Verhältnis zur *Mutter* insgesamt einfacher. Sie nahm in der Regel keine unangreifbare Herrscherposition ein wie ihr Gatte, dem sie ja selber unterstand. Überdies teilte sie ungleich mehr Zeit des Tages mit den Kindern als der Vater, und ihre Tätigkeitsbereiche waren leichter zugänglich. Daß die Mutter darum gleich "Gegenstand von Liebe und Verehrung" war (ROSENBAUM 1982, S. 359), läßt sich allerdings nicht einfachhin und ohne Einschränkung behaupten, im Gegenteil: die Veränderungen bürgerlicher Lebensweisen beeinflussten auch die internen Familienbeziehungen. Die zahllosen Repräsentationspflichten der (groß-) bürgerlichen Dame, ihr demonstrativer Müßiggang, ihr eigener Ehrgeiz und das Bemühen um gesellschaftlichen Glanz (ULLSTEIN 1961, S. 9; CASTONIER 1964, S. 19; LESSING 1969, S. 93; HEUSS-KNAPP 1954, S. 22) reduzierten die Zeiten der Beschäftigung mit den Kindern erheblich und bewirkten jene große Distanz auch zwischen Müttern und Kindern, die der Familienzentriertheit des Biedermeier nicht mehr entsprach, selbst wenn sich immer wieder Gegenbeispiele anführen lassen: "Die Mutter war - die Mutter. Gegenwärtig wie die Sonne oder die Lampe oder die vier Wände; aber darum wurde sie nicht - damals noch nicht - in einer besonderen und einprägsamen Form wirksam. Sie war selbstverständlich da... [sie] war ein Stück vom eigenen Leben - ganz anders als der Vater - gar daraus nicht fortzudenken" (BÄUMER 1953, S. 11; vgl. auch SCHIEBER 1932, S. 9). Es gehört in die Typik der geschlechtsspezifischen Wahrnehmungen, daß sich in solchen kurzen Bemerkungen über die Dauerpräsenz die Darstellung der Mutter erschöpft, hingegen dem Vater - wie in diesem Fall - ein ganzes Kapitel gewidmet wird. Die Mutter wurde für die Befriedigung elementarer emotionaler Bedürfnisse, besonders in Krisensituationen, verantwortlich gemacht und benötigt. Solange sie - wenigstens - dieser mütterlichen Pflicht nachkam, konnte die sonst große Distanz vom Kind akzeptiert werden. Doch trotz mütterlicher Fürsorge im Krankheitsfall und ihres gelegentlichen Einsatzes beim Erzählen, Vorlesen und Musizieren kennzeichnete auch hier oft Ambivalenz das Mutter-Kind-Verhältnis: "Sie hat

sich zwar gesorgt, wenn mir etwas fehlte und mich liebevoll umpflegt; aber im täglichen Leben hat sie nie gefragt, was ich tue, was ich arbeite, was ich denke" (FISCHER 1985, S. 41). Immerhin, verglichen mit der Vaterrolle war die Mutter in der Regel enger mit dem Leben des Kindes verbunden, konnte sich das Verhältnis zu ihr wesentlich angstfreier gestalten. Sofern in der Familie überhaupt Zärtlichkeiten ausgetauscht wurden, war dafür die Mutter zuständig. Zeichnete sich der Vater durch Autorität und Strenge aus, so wurde bei ihr die liebevolle Umsorgung herausgestrichen, vorausgesetzt, daß sie wenigstens in Krisensituationen als Ansprechpartnerin zur Verfügung stand. In solchen Fällen war ihr die sozialisatorische Funktion der emotionalen Bedürfnisbefriedigung zugewiesen und konnte sie die rein intellektuelle Beziehung zwischen Vater und Kind ergänzen.

Kindliche Reaktionsweisen: "Die Pfefferburg" und "das Gebäude aus Klang"

Eine sozialisationstheoretisch ambitionierte Untersuchung, die Sozialisation vor allem interaktionistisch erfassen will, muß subjektorientiert fragen, wie die dargebotene Realität und die darin vermittelten Erfahrungen aufgenommen, bewertet und verarbeitet wurden. Wenn elterliche Dominanz die Eltern-Kind-Interaktion charakterisierte und die Kinder auf dieser vertikalen Achse der Familienbeziehung in der Freiheit ihres Handelns massiv eingeschränkt wurden, dann kann angenommen werden, daß sie in anderen Beziehungssystemen Kompensationen für diese Einengungen suchten (SCHÜTZE 1983, S. 46). Dies läßt sich in der Tat zeigen.

GERTRUD BÄUMER beendet ihre oben zitierte kurze, aber eindrucksvolle Beschreibung ihrer Mutter mit einem überraschenden Blickwechsel von der Mutter auf das Kind: "Kinder erleben unendlich vieles für sich allein. Das Allerwesentlichste, was sie bewegt, können sie gar nicht aussprechen. Sagen kann man als Kind nur Gegenständliches und Sinnliches. Die Seele hat keine unmittelbare Sprache. Die wird erst gelernt. Bis dahin bleibt eine ganze Welt innerer Vorgänge stumm" (BÄUMER 1953, S. 11; vgl. auch ZUCKMAYER 1966, S. 137; BUBER-NEUMANN 1957, S. 15). Eine solche Aussage expliziert zunächst generell, daß emotionales Erleben nie vollständig intersubjektiv vermittelbar ist. Wird darüber hinaus die qualitativ unterschiedliche Erlebniswelt des Kindes und dazu seine geringere Artikulationsfähigkeit bedacht, so gilt eine nie ganz erschließbare Subjektivität mehr noch für das Kind als für den Erwachsenen (PIAGET 1986). Allerdings trugen die Erwachsenen erheblich dazu bei, die Kinder in ihrem Seelenleben alleine zu lassen, was - positiv gewendet - auch bedeuten kann, ihnen einen unkontrollierten Freiraum ihrer Eigenarten und - auf der horizontalen Ebene - des Einverständnisses mit anderen Kindern zu ermöglichen. Die vielen Einsamkeitserfahrungen, gesteigert zu Ängsten, resultierten nicht unvermeidlich aus differenten "Weltbildern", sondern mindestens ebenso sehr aus der Distanz der Generationen und Geschlechter. Die Gestaltung kindlicher Eigenwelt war "nicht Freiheit, sondern Einsamkeit" - wie VIKTOR MANN (1994, S. 26) richtig erkennt -.

denn die Freiräume waren immer auch begrenzt, indem Eltern das Kind von der Außenwelt abschirmten und seinen Kinderalltag streng reglementierten: "Man ließ mich nicht zu anderen Kindern... solche Isolierung machte unmutig, ängstlich und bis zu einem gewissen Grade böse" (ebd.). Im Aufbau von Gegenwelten, die wiederum Erwachsene ausschlossen, versuchte das Kind sich darum selbst stark zu machen: VIKTOR MANN baute sich eine "Pfefferburg" (ebd., S. 27), KARLA HÖCKER schuf sich ein "Gebäude aus Klang" unter dem häuslichen Flügel, wo "das Kind... wunderbare Dinge" erlebte (HÖCKER 1977, S. 34).

Um die Welt, in der man "für sich war" (ZUCKMAYER 1966, S. 137), positiv zu erleben, bedurfte es Teilhaber. Darin steckte auf seiten der Kinder die frühe Erkenntnis, daß Einsamkeit durch Zusammengehörigkeit überwindbar ist. Die Kinderwelt erhielt durch Geschwister vielfältige Dimensionierungen. Sie mußte sich nicht mehr unbedingt gegen die Erwachsenenwelt aufbauen, weil Geschwister schon per se Konterpart sind oder Möglichkeiten der Koalition für oder gegen etwas bieten. "Erst Geschwister, die in den Jahren nicht zu weit auseinander sind, erleben die Gemeinschaft und das Gefühl, nicht allein auf der Welt zu sein. Ihr Egoismus bekommt einen Stoß, der sie erschüttert, aber zugleich einen Antrieb, die eigene Sache zur gemeinsamen der Geschwister zu machen" (IHERING 1965, S. 8). In deutlicherer, noch dazu zeittypischer Sprache formuliert HANS FALLADA dieses "Wir-Gefühl": "Zu Vieren waren wir eine Großmacht"! (1955, S. 119) Mit dem Begreifen "Ich bin nicht allein", weil es noch jemanden gibt, der auch Kind ist und der zu mir und meiner Welt gehört, ein Gefühl, das noch in der Rückerinnerung einen "Seligkeitstaumel" auslöst, verbindet sich das erste Identitätsbewußtsein (LESSING 1969, S. 83; ERIKSON 1989, S. 72).

2.2 Horizontale Interaktionen: Der Aufbau kindlicher Gegenwelten

Strukturelle Merkmale der Geschwister-Interaktion: z.B. "Der willige Gefolgsmann"

Die miteinander aufwachsende, altershomogene, d.h. nicht durch zu große Altersunterschiede getrennte Geschwistergruppe bildete ein Interaktionssystem, das in räumlicher Nähe lebte und viel Zeit miteinander verbrachte, weit mehr als mit den Eltern und "gleichgültig, wie sehr die Kinder einander liebten" (SCHÜTZE 1985, S. 19). Unter Kindern herrschten mehr oder weniger symmetrische, immer aber dynamische Machtbeziehungen (FALLADA 1955, S. 119). Kooperationen, Koalitionen, Solidaritäten mußten in einzelnen Interaktionssituationen, in denen gemeinsames Handeln erforderlich war, jeweils neu ausgehandelt werden. Infolgedessen gab die Qualität des Handlungsentwurfs, z.B. eine gute Spielidee, den Ausschlag für die Übernahme der Führungsrolle, wodurch die Legitimationsfaktoren Alter und Geschlecht zwar nicht vollends aufgehoben, zumindest jedoch in ihrer Ausschließlichkeit eingeschränkt wurden. So konnte durchaus auch einmal der/die Jüngste die Geschwister

übertrumpfen. In der Regel jedoch bestimmte der Ältere, was und wie z.B. gespielt wurde. Doch selbst dann blieb diese Führungsrolle - anders als bei den Eltern - situationsabhängig, offen: "Ich genoß es sehr, bei allen Plänen und Spielen in meinem Bruder einen willigen Gefolgsmann zu haben, ging aber ebenso gern auf seine Erfindungen und Ziele ein" (W. FLITNER 1986, S. 51). Geschwister konnten unter sich eine atmosphärisch und emotional warme und helle Gegenwelt herstellen, in der sich ein Kind angenommen fühlte: "Es lag alles nahe beieinander: der Druck der Schule, zerquälte Nächte, der Rohrstock und die eisige Kälte meines Vaters, die ich mehr fürchtete als Schmerzen. Es gab die Schwestern, Helene [das Kindermädchen] die Sonne und den Schnee" (FÜRST 1973, S. 105). Geschwister boten - durchaus wörtlich zu nehmen - den *Spiel-Raum* für den Erwerb sprachlicher, kognitiver und sozialer Fähigkeiten (RAUCH 1954, S. 84; LÜDERS 1963, S. 28) - durch gemeinsam verbrachte Zeit, körperliche Nähe, Zärtlichkeiten, dann wieder Auseinandersetzungen, Streit und Konkurrenz, erneut innige Freundschaft, Nachahmung, Belehren und Belehrtwerden (SCHÜTZE 1983, S. 46).

Interaktionsmodus Spiel: "Jochen bricht die Knochen"

In Untersuchungen über Geschwisterbeziehungen finden Spielaktivitäten der Kinder überraschend wenig Beachtung, sie werden zumindest nicht als eigenständiger Funktionsbereich thematisiert (KLIKA 1990). Dabei konnte das Kind gerade im Spiel sich *frei ausdrücken*, sich *frei erleben*, es wurde nicht an der Erreichung eines Ziels gemessen. Die leitenden Prinzipien des Umgangs mit den Erwachsenen wurden zeitweilig außer Kraft gesetzt. Sowohl Pflichterfüllung als auch Fremdbestimmung traten im Spiel zurück, statt dessen konnten eigene Wünsche realisiert und spontane Bedürfnisse erfüllt werden. Geschwister spielten dabei eine große Rolle (ORABUENA 1964, S. 33; HIPPEL 1975, S. 17; LESSING 1969, S. 84). Geschwisterliche Spiele, die liebevoll begannen, weil große Zuneigung die Kinder verband, verkehrten sich jedoch oft in ihr Gegenteil, wenn im Rollenspiel die Beziehung der Eltern reproduziert und - gemeinsam - verarbeitet wurde: "Wenn wir Papa und Mama spielten, so kratzten wir uns blutig" (LESSING 1969, S. 84), denn oftmals waren eben diese Kinder Zeugen ehelicher Zerwürfnisse geworden: "Bei den Zankszenen der Großen krochen wir unter den Tisch und zogen die Tischdecke möglichst tief herunter" (ebd.). Geschwister suchten in körperlicher Nähe und durch gemeinsame Flucht in ein Versteck die Hilflosigkeit, mit der sie dem Drama im Elternhaus beiwohnen mußten, wenigstens partiell aufzuheben und innere Spannungen für sich selbst abzubauen. Das gilt auch für andere angstbesetzte Erfahrungen oder intensiv erlebte Gefühlsdiffusionen. So wurde der Tod einer Schwester verarbeitet, indem die Geschwister "seither immer ein Spiel [spielten], das wir nannten 'Gertrud begraben'" (ebd., S. 88). Wo Trauerarbeit über den Tod eines Geschwisters im Spiel nicht möglich war, wurde die Not des Alleingelassenseins besonders groß (FISCHER 1985, S. 31).

Doch geht es im Spiel nicht nur um die Verarbeitung negativer Erfahrungen. Die Autobiographen und Autobiographinnen heben gerade das Schöne, Befreiende, Zwanglose in den gemeinsamen Spielen mit Geschwistern hervor, die noch dazu personifizierte Gegenstände einbeziehen konnten: "Sie hat sich auch mancherlei gefallen lassen müssen, die alte Lampe, und hat geduldig mitgespielt" (OVERBECK 1989, S. 193). Die Hängelampe ließ "einen wunderbaren Verkehr zwischen Erde und Mars" betreiben, "ein Spiel, das uns an manchem Abend immer wieder einen riesigen Spaß bereitet" (ebd., S. 194). Diese Kinder griffen aus einem hintergründig kulturphilosophischen Roman (von KURD LASSWITZ) die "utopisch-technische Seite des interplanetarischen Verkehrs" (ebd.) heraus und spielten diese sie offensichtlich sehr beeindruckenden Szenen nach. Die dabei ausgedachten technischen Feinheiten reproduzierten die realen Fortschritte der Technik. Der Weltraumfahrer "Jochen" entsprang den tollkühnsten Vorstellungen der Kinder, mußte andererseits durch inszenierte tragische Abstürze eine gewisse Wollust befriedigen: "Leider läßt sich auch nicht verhehlen, daß wir solch grausige Abstürze, sensationslüstern wie wir waren, nicht selten auch absichtlich herbeiführten und daß das ganze Spiel schließlich unter dem Namen 'Jochen bricht die Knochen' ging" (ebd., S. 196). Gerade dieses Spiel, das im Ausleben der Macht über das Schicksal Jochens gipfelte und damit den Kindern - im Gegensatz zum sonstigen familialen Leben - die Zügel des Geschehens und gleichzeitig die Verantwortung für die erfolgreiche Strukturierung der Situation in die Hand gab, wurde vom Autor zunächst im Erinnerungszusammenhang der Deckenlampe erzählt.

In diesen Zusammenhang zurücktransportiert, deutet diese Szene auch an, wie sich die Kinder im Spiel ihre räumliche Umgebung aneignen konnten. Das Kinderzimmer wurde durch das Spannen von Schnüren in seiner ganzen Höhe und bis in alle Ecken einbezogen und dadurch in allen Dimensionen sinnlich erfahrbar gemacht. Auch verschiedene Entfernungen wurden konkretisiert, wenn die Kinder die Augen zusammenkniffen und wieder öffneten, um so spielerisch räumliche Relationen zu "erkennen". Die Kinder konstruierten das Spiel weitgehend aus der Phantasie. Um den Ablauf festzulegen, war ein hohes Maß an sozialer Kooperation nötig, bei der sich jeder in die Gedanken des anderen hineindenken mußte. Ihr Spiel war damit weit entfernt von vorstrukturierten, planvollen und auf ein bestimmtes Ziel ausgerichteten Handlungsabläufen.

Ähnlich phantasievolle Rollenspielverläufe unter Beteiligung der Geschwister und angeregt durch einen Roman, der die zeittypische "Götterdämmerung" der Technik in ihrer Bedeutung für die Menschen - Luft- und Schifffahrt - zum Gegenstand hat, schildert KLAUS MANN (1932, S. 36f.). Er lieferte damit zugleich ein Abbild der hierarchischen Struktur in der Familie MANN. Im Spielort "Ozeandampfer" wurde - höchst aufschlußreich - das Arbeitszimmer des Vaters zur "Betriebskabine" umdefiniert und die Beschäftigung der Mutter als die einer "Wirtschaftsdame" neu interpretiert: "Ein großer Kreis von Personen agierte mit in diesem 'bürgerlichen Epos', das, einfach durch die Ausmaße, welche es annahm, etwas von einem kindlichen Familien- und Gesellschaftsroman im großen Stil des 19. Jahrhunderts bekam" (ebd., S. 37ff.). Es

ist evident, daß die Kinder gerade in Rollen- und beim (Puppen-) Theater- spielen - regelmäßige Theaterbesuche des kulturbeflissenen Bürgertums bildeten hier den Erfahrungshintergrund der Kinder - neben allen arche- bzw. zeit- typischen Spielen mit Gegenständen im Hause oder im Freien (BERG 1983b) das Tagesgeschehen oder das, was sie bei den Erwachsenen beobachteten oder aus ihren Gesprächen als aktuelle kulturelle oder gesellschaftliche Themen erfuhren, mehr oder weniger wahllos aufgriffen und spielerisch ausgestalteten. Wie realistisch sich die kindliche Variante dann darstellte, war von sekundärer Bedeutung. Wichtiger scheint, daß sich die Kinder dadurch eine eigene Verständnisebene schufen (ERIKSON 1987, S. 216). Gerade im Spiel mit Geschwistern wurde ein Milieu geschaffen, das die Auseinandersetzung mit Rollendefinitionen, das Erproben neuer Rollen und zugleich das Prüfen von Normen ermöglichte (KRAPPMANN 1980, S. 445). Auch wenn im Spielvorgelebte und dargebotene Realität reproduziert wurde, kann das Interaktionssystem "Geschwister" als eine kindliche Gegenwelt erfaßt werden: alternative Umgangsformen ermöglichten, Defizite der Eltern-Kind-Interaktion auszugleichen.

Alternative Erfahrungen: "Kaum sind die Eltern aus dem Haus..."

Tag für Tag zu Ordnung, Leisesein und Wohlverhalten aufgefordert, brachen bisweilen alle unterdrückten Bedürfnisse nach Bewegung und Austoben ungebremsst aus den Kindern hervor - "wenn die Eltern aus dem Haus waren". Schonungslos bemächtigten sie sich alles dessen, was den Eltern lieb und heilig war. In der kurzzeitigen Entfesselung wurden wilde Schlachten inszeniert, bei denen der "geheiligte Plüschsalon", Betten, Teppiche und Gardinen eigenes Terrain wurden (FALLADA 1955, S. 69f.; HARTLAUB 1984, S. 33). Das Gegenmodell zum Spazierengeführt werden (DEHN 1964, S. 9; GOLDSCHMIDT 1963, S. 14) oder zum sog. "Freiluftaufenthalt" schufen sich die Kinder mit Streifzügen auf eigene Faust, bei denen Natur wirklich erfahren wurde, indem "die Geschwister mit hochgestreiften Hosen oder Röckchen probierten, wer am tiefsten in den wässrigen Sumpf vordringen oder am kühnsten auf schmalen Stegen über Wasserzüge wippen oder wer am besten Frösche sammeln konnte, um sie als große Flotte in einer der ausgestochenen Wasserlachen auszusetzen." (BÄUMER 1953, S. 14; vgl. auch JÜNGER 1951, S. 48ff.) Stadtkinder führten entsprechende Expeditionen in unbekannte Stadtviertel durch (FALLADA 1955, S. 37). Im einen wie im anderen Fall suchten die Geschwister sich der elterlichen Kontrolle zu entziehen, eigene "Nischen" oder Erfahrungsräume von neuer Qualität aufzutun, in denen sie Bewegung und Möglichkeiten der Exploration fanden.

Abgrenzung und Ausgrenzungen: "Was machen die beiden da eigentlich?"

In geheimen Spielen oder Ritualen, die man nur mit Bruder oder Schwester teilte, wurde versucht, sich z.B. gegen die Erwachsenen abzugrenzen oder zu behaupten. Dabei konnten sogar geheime Kommunikationsrituale geschaffen

werden: Die Kinder begegneten sich, "als ob sie sich nicht kennen", und entfernten sich voneinander, "als ob nichts gewesen wäre". Ihr dabei hinter ihrem Rücken praktiziertes Fingerspiel war nur ihnen "ganz klar": "Das sind doch Dampfer von der gleichen Linie, die sich durch 'Dippen' der Flagge am Heck begrüßen, - ganz wie es die gute Sitte erfordert" (OVERBECK 1989, S. 147 f.). Die Kinder erreichten - ohne Worte - eine Umkehrung der üblichen Kommunikationsstrukturen, die KARLA HÖCKER treffend skizzierte: "Gespräche sind ein Erwachsenenspiel, das Kind kennt die Spielregeln nicht" (1977, S. 19). Gleichzeitig wurde eine Abgrenzung von der Umwelt bewirkt, die Kinderwelt nach außen abgeschottet und vor fremden Einflüssen gesichert. So konnten Brüder "wie zwei Verschworene ein geheimes Dasein" leben: "Wir hatten unsere eigenen Spiele, von denen weder die Nachbarn noch die Eltern noch andere Kinder etwas erfahren durften, und die unser größtes Glück ausmachten. Wir lebten von nun an daheim in zwei Sphären" (W. FLITNER 1986, S. 45).

In diesem Fall ist die Abgrenzung der beiden älteren Jungen -nach dem Tod der Mutter und der Wiederverheiratung des Vaters - die Folge *innerfamiliärer* Strukturveränderungen; in der jetzt anders zentrierten Binnenwelt mußten neue Stabilitätsbezüge hergestellt werden. Doch es konnten auch *außerfamiliäre* Instabilitätserfahrungen, z.B. Gespräche über Tod und Leben im Krieg, zu geheimnisvoller Geschwisterkoalition führen (LEIBHOLZ-BONHOEFFER 1993, S. 53): In einem rituellen Gutenacht-Sagen hielten sich die Kinder gegenseitig noch eine Weile wach und aneinander fest, ehe das Einschlafen wieder jeden mit sich selbst und seinen Ängsten vereinzelte. Das Ritual bot offenbar Sicherheit und Kontinuität über alle Bedrohungen hinweg. Während Kinder erleben mußten, daß Brüder und Väter starben, Familien sich strukturell veränderten und darüber auch die Beziehungsqualität litt, sicherten die Geschwister sich die Beständigkeit ihrer Vertrautheit miteinander durch Kommunikationsrituale. Solange diese bestehen blieben, solange man sich auf den anderen verlassen konnte, abends noch Gutenacht sagen würde, solange war wenigstens ein Teil der Welt noch in Ordnung. Diese kindliche Interaktion mußte sogar ein "absolutes Geheimnis" bleiben, denn seine Preisgabe hätte dem Ritual den Zauber und damit ein Stück Wirkung genommen, es zugleich auch Angriffen und Gefährdungen von außen ausgesetzt. Erst das Geheimhalten konnte die stabilisierende Wirkung garantieren. Gerade diese Zeit zwischen Zubettgehen und Schlafen bot Geschwistern oft ungeahnte Möglichkeiten des Austausches (W. FLITNER 1986, S. 42; PFEIFFER-BELLI 1986, S. 176f.). Die Geschwister reflektierten noch einmal die Geschehnisse des Tages oder tauschten Geheimnisse aus, dies bezeichnenderweise in der Zeit, in der sie garantiert vor Erwachsenenohren sicher waren. Trotz aller Kontrolle durch die Eltern, Kindermädchen und Gouvernanten wußten die Kinder die sich ihnen anbietenden Freiräume für ein "geheimes Dasein" zu nutzen, wozu auch ein kindliches "Nachtleben" gehörte. Geschwistersolidarität erscheint hier größer als Geschwisterkonkurrenz. Das gilt sogar dann noch, wenn Eltern z.B. in guten Schulnoten gemäß der leistungsorientierten bürgerlichen Gesellschaft ein Tauglichkeitsindiz ihres Nachwuchses sahen und mit dessen Hilfe ge-

schwisterliche Konkurrenz anzufachen suchten (ZUCKMAYER 1966, S. 178; BUBER-NEUMANN 1957, S. 18; MANGOLDT 1963, S. 54).

2.3 Probleme der Geschwisterschaft

Hierarchie und Hackordnung: "Die Hosenträger"

Alle Solidarität und alles Zusammenhalten gegen "die Oben" darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß das Geschwistersystem auch eine vertikale Abfolge altersungleicher Kinder ist, in der ein strenges Reglement die Positionszuweisung sicherte. Dabei ging es nicht nur um die Positionierung durch "Geburtenrangfolge" - dies ist meist die Perspektive der Eltern -, sondern mehr noch um die Konstituierung altersnaher geschwisterlicher Subgruppen durch die Kinder selbst.

Die Altersdifferenz als besonderes Krisenmoment der Geschwisterordnung hat KARL RAUCH (1954, S. 89f.) eindrucksvoll geschildert: Der Autor, ältester Sohn mit einem problematischen Verhältnis zum Vater, kommt in die Schule und wünscht sich, seiner neuen Rolle als Schulkind bewußt, die dieser Position entsprechende äußere Anerkennung: Hosenträger. Diese fungieren als wichtigstes Statussymbol, die Leibchenhose ist dem neuen Altersabschnitt nicht mehr angemessen. Hosenträger zeichnen das Kind nunmehr als *kleinen Mann* aus, und es ist ihm viel daran gelegen, als solcher respektiert zu werden. Der Vater erkennt den neuen Status des Sohnes an, der sich darüber außerordentlich glücklich schätzt, so daß er, abweichend vom üblichen Tenor der Autobiographie, die sich weitgehend als Auseinandersetzung mit dem Vater gestaltet, diesen als "gut" qualifiziert und ihn trotz aller Distanz sogar umarmen möchte. Doch der positive Gehalt der Szene schlägt um, als der um ein Jahr jüngere Bruder die gleichen Ansprüche geltend macht und damit sogar Erfolg hat. Der Vater, mit der Intention progressiver Gleichberechtigung agierend, hält auch für den Fünfjährigen Hosenträger bereit. Die Gleichstellung, "Kleine Männer seid ihr beide", ist für den Autor schlechterdings unfassbar. Gerade noch mußte er sich die Anerkennung seiner neuen Rolle - in der Kleiderordnung manifestiert - erkämpfen, da wird dem kleinen Bruder dieselbe Ehre zuteil, die ihm - fünfjährig - noch nicht gebührt. Sich über die geschwisterliche Hierarchie hinwegsetzend, begeht der Vater somit einen folgenschweren *fauxpas*. Das Gleichziehen des kleinen Bruders macht den Erfolg des großen zunichte. Zum einen sind die Hosenträger Statussymbol des Schulkindes, und somit ist der Fünfjährige noch nicht berechtigt, sie zu tragen. Zum anderen impliziert die Anerkennung beider Brüder als *kleiner Mann* eine neue Positionszuweisung innerhalb der Familie: Das Schulkind steigt auf der vertikalen Achse der Familienhierarchie auf und kommt so der Welt der Großen ein Stück näher. Dieser Aufstieg, den er sich erst erkämpfen mußte, erfüllt ihn sicherlich mit Stolz gegenüber den kleinen Geschwistern. Daß der jüngere Bruder nun vorzeitig und nahezu kampflös diesen

Status ebenfalls erreicht, wird vom Autor nicht etwa so interpretiert, daß auch der Kleinere der Erwachsenenwelt näher kommt, sondern bedeutet primär für ihn selbst eine Regression auf das Niveau des Bruders.

Hier wurde als schmerzliche Erfahrung festgehalten, was doch generell als Regel zu gelten hatte: Im Geschwistersystem nahmen die Älteren die entscheidende Machtposition ein. Häufig kosteten sie diese Rolle aus. "Er spielte mit mir, indem er mich tyrannisierte" (A. BRECHT 1966, S. 22; vgl. auch KL. MANN 1932, S. 22f.). Solches Beherrschen der jüngeren Geschwister zielte weniger auf deren Schikanierung, obwohl es in solche ausarten konnte, es erfüllte primär selbstbezogene Funktionen. Sah sich ein Kind der Macht der Eltern ohnmächtig ausgeliefert, bot die Geschwistergruppe die Möglichkeit, zumindest vorübergehend, "selbst die Rolle des Älteren, Stärkeren, Fähigeren, Dominanten" einzunehmen (MOLLENHAUER u.a. 1975, S. 84), was durchaus als genußvoll erlebt wurde (BÄUMER 1953, S. 26f.). Die Intensität, mit der ältere Geschwister auf ihrer Machtposition beharrten, erscheint dann als folgerichtige Umsetzung der von den Eltern erlebten Dominanzverhältnisse (LESSING 1969, S. 84). So wie die Kinder von den Eltern eindeutig auf ihren Platz am unteren Ende der Familienhierarchie verwiesen wurden, so verwiesen die älteren Geschwister die jüngeren nicht minder resolut auf ihre untergeordneten Positionen. Die Hierarchie wurde zur "Hackordnung", je geringer der Altersabstand zwischen den Geschwistern war, je mehr Konkurrenz sich zur Rivalität steigerte. Es ist oft gerade die Belanglosigkeit einer geschwisterlichen Debatte, die die Fragilität der Geschwisterhierarchie und die Wichtigkeit des Triumphes unterstreicht, wenn z.B. diejenige, die sonst "alle Qualen der jüngeren Schwester aus [stand], die noch nicht für vollgenommen wird" (HEUSS-KNAPP 1954, S. 16), einmal etwas besser wußte als ihre ältere Schwester. Die Jüngsten trugen ohnehin schwer an ihrer äußeren "Stigmatisierung": "Der Letztgeborene zu sein, bedeutete Nachteile; ich mußte die Sachen der Älteren aufräumen" (HEUSS 1953, S. 48). Wurden Kinder aus der Erwachsenenwelt ausgeschlossen, in ihre Kinderwelt gleichsam exiliert, verstanden sie gerade dieses unbewußt als ein die Identität konstituierendes Element und initiierten selbst weitere Abgrenzungen (W. BRECHT 1987, S. 28), obwohl in der Geschwisterbeziehung ein ausgewogenes Verhältnis von Nähe und Distanz herrschte.

Mit der sozialen Anerkennung in der Geschwistergruppe korrespondierte Verantwortung: "als der 'Große' [wurde ich] sofort in die Position der Aufsichtsperson und des Verantwortlichen gerückt. Gab's Streit, war ich der Schuldige" (RAUCH 1954, S. 148). Was dann für die Älteren ein Nachteil war, konnte sich für die Jüngeren als Vorteil herausstellen. Das minderte nicht unbedingt die vertrauensvollen Beziehungen. Die Älteren konnten zugleich trösten, unterstützen und Schutz vor realen Angreifern oder Ängsten bieten, und sie taten dies zuweilen ebenso bereitwillig und selbstverständlich, wie sie ihre Rechte ausnützten und ihre Macht ausspielten. Die Ambivalenz von Schutz vor Tyrannei, von Solidarität einerseits, wenn man das Geschwistersystem zum Eltern-Kind-System in Beziehung setzt, von strenger Hierarchie und

Hackordnung andererseits bei Betrachtung der Kinder unter sich, schließt sich weniger aus, als es zunächst den Anschein hat. Beide Seiten sind offenbar notwendige Elemente eines Beziehungssystems, in dem das Problem von Distanz und Nähe variabel lösbar ist, und zwar von den Interaktionspartnern selbst. Auch rollentheoretisch läßt sich die Widersprüchlichkeit in der Geschwisterinteraktion positiv umdeuten, denn es handelt sich z.B. bei den dargestellten Erfahrungen um solche, die für das Erlernen der Grundqualifikationen von Rollenhandeln förderlich sind. Die auch Frustrationsmomente enthaltende Beziehung unter den Geschwistern barg zugleich die Notwendigkeit, sich mit diskrepanten Bedürfnissen auseinanderzusetzen, was "Ambiguitätstoleranz" fördert (KRAPPMANN 1971, S. 150). Neben Machtkämpfen und Konkurrenzen konnten die Kinder im Umgang mit den Geschwistern aber auch ihre Erwartungen aufeinander abstimmen; sie erlebten in Unterstützung, Trost und Schutz durch Ältere zugleich Achtung und Befriedigung ihrer je eigenen Bedürfnisse.

Die Großen als Erzieher: "... schon halbe Respektpersonen"

In den bürgerlichen Familien des zweiten deutschen Kaiserreichs lassen sich unter Geschwistern oft große Altersdifferenzen - zehn und mehr Jahre waren keine Seltenheit - feststellen. In den hier untersuchten Autobiographien hatten allein siebzehn Autoren bzw. Autorinnen Geschwister, die zehn und mehr Jahre älter waren. VIKTOR MANN trennte vom ältesten Bruder sogar neunzehn Jahre. Sieben Autobiographen erwähnen Geschwister, die immerhin noch fünf bis neun Jahre älter waren.

Die Lebensbereiche und Aktivitätsfelder dieser altersungleichen Geschwister waren längst klar voneinander getrennt, Übergriffe also nicht mehr zu befürchten: "Für mich Spätgeborenen waren die Geschwister alle schon uralte Große, obwohl der Älteste gerade zweiundzwanzig und Schwester Carla sogar erst zwölf Jahre alt war. Ich konnte sie nur in die Kategorie der Onkel und Tanten einreihen" (V. MANN 1994, S. 9). Diese Geschwister hatten mit der Welt des Kindes nichts mehr gemein, sie partizipierten aus dessen Sicht vollständig am Leben der Großen. Eine Unfähigkeit zum Dialog mit ihnen ist leicht nachvollziehbar: "Für einen Vierjährigen ist ein Zwanzigjähriger ein Greis, für den Zweiundzwanzigjährigen ist der Sechsjährige uninteressant" (SPEMANN 1959, S. 36; vgl. auch NASO 1953, S. 30). Große Geschwister hatten darum oft schon die Aura des Unnahbaren. Und doch hatte diese Beziehung eine andere Qualität als etwa die zu den Eltern. VIKTOR MANN, der als Nachkömmling nur unter "uralten Großen" aufwuchs, differenziert: "Die Onkels und Tanten, die sich da um das höchste, beste und schönste Wesen Mama scharten, waren mir alle lieb. Am meisten natürlich die Geschwister, und von ihnen wieder Heini und Ommo, die immer nur Gütigen, noch mehr als die Schwestern, die sich gelegentlich zu Mamas Vertreterinnen aufschwingen wollten" (V. MANN 1994, S. 29). Dieses sich so oft ausgeschlossen fühlende Kind, hatte seine Isolation selbst aufgebrochen durch eine "unstandesgemäße" Freundschaft mit dem gleichaltrigen Sohn des

Hausmeisters, die ihn nun mit "überströmender Glückseligkeit" erfüllte und befähigte, seinerseits auf Distanz zu den Großen zu gehen und seine emotionale Abhängigkeit von ihnen weniger zu fühlen, ja positiv zu wenden: "In meiner nun so glücklichen Verfassung schien mir auch daheim bei den Großen alles schöner und lustiger geworden zu sein... Ich war kein Gefangener dieser Sphäre mehr, und ohne einengende Mauern gefiel es mir recht gut in ihr" (ebd., S. 29). Mit Stolz spricht VIKTOR MANN jetzt von seinen großen Brüdern. Prophylaktisch erwähnt, konnten sie sogar als Schutzschild in den eigenen "Händeln" dienen. Meinte ein großer Bruder in seiner Beschützerrolle sogar strafen zu müssen, konnte das - tatenbezogen -hingenommen werden, seine Verlässlichkeit sogar noch gewinnen, wenn er sich jeder selbstwertvernichtenden Begleitumstände enthielt (ebd., S. 185). Wesentlich ältere Schwestern waren hingegen als selbstermächtigtes Erziehungspersonal zu fürchten (ebd., S. 29; A. BRECHT 1966, S. 23), wesentlich jüngere waren dagegen nur ein Objekt generöser Neckereien bzw. ernsthafter Verantwortung und Fürsorge ohne jede Arroganz oder Überheblichkeit (SCHIEBER 1932, S. 153 bzw. 148f.; FISCHER 1985, S. 29; LEIBHOLZ-BONHOEFFER 1993, S. 32; LASKER-SCHÜLER 1951, S. 238).

Zwischen Geschwistern mit großen Altersabständen bestand offenbar noch keine Generationsschranke, das jüngere Kind wurde nicht primär als Objekt von Erziehungsmaßnahmen angesehen. Da der für das Elternverhalten typische Erwartungsdruck fehlte, konnten die Begegnungen spontaner und weniger fremdbestimmt verlaufen. Ältere Geschwister boten zwar keineswegs Ersatz für die Kindergesellschaft, konnten diese aber um wichtige Erfahrungsmomente ergänzen, z.B. durch einen lockeren, zwanglosen, einfach "spaßmachenden" Umgang. Sie konnten bereits als identifikationswürdige Vorbilder der Erwachsenenwelt dienen (HÖCKER 1977, S. 25ff.) und auf diese Weise die Auseinandersetzung mit der Generationsrolle erleichtern. Das "primäre Lernmilieu", das die Eltern vorgaben, wurde somit durch alternative Muster ergänzt, die gerade dadurch einen besonderen Reiz ausübten, daß sie von den Beziehungssystemen und Orientierungen, die die Eltern vermittelten, abwichen, aber trotzdem als sozial anerkannt identifiziert wurden (anders TOMAN 1974, S. 39) - immer vorausgesetzt, daß die jüngeren den älteren Geschwistern nicht nur als willige Gefolgschaften dienlich sein mußten (ROMBACH 1974, S. 37; FISCHER 1985, S. 22; V. MANN 1994, S. 92-97). Der antizipatorische Charakter frühzeitiger, aber noch zwangloser Teilhabe am Leben der Erwachsenen und damit am etablierten repräsentativen bürgerlichen Leben (V. MANN 1994, S. 68ff.) durch den Umgang mit wesentlich älteren Brüdern oder Schwestern taten ein übriges, in die jeweilige Geschlechts-, Status- und Altersrolle hineinzuwachsen. Während sich also die Interaktionsstrukturen der verschiedenen familialen Beziehungssysteme grundlegend voneinander unterschieden, wurden dennoch *inhaltlich* die vorgegebenen gesellschaftlichen Bedeutungszuweisungen übernommen. Auch am Sozialverhalten großer Geschwister konnten, ungezwungener als im Umgang mit den Eltern, die Regeln des gesellschaftlichen Verkehrs erlernt werden. Sofern die nötigen Rückzugspotentiale gegeben waren, genossen die Kinder sogar diese frühzeitige Antizipation.

Geschlechtsrollenerfahrung: "Mädel sitzen nie auf einen Bock"

"Sie wird in ihren Brüdern immer zwei Kavaliers haben, wenn sie zum Tanzen geht", soll meine Mutter erleichtert gesagt haben, als sie erfuhr, daß ein kleines Mädchen angekommen sei." (NOPITSCH 1970, S. 9; ZWEIG 1970, S. 97; KL. MANN 1987, S. 19) Diese Rekonstruktion der spontanen mütterlichen Äußerung auf die Geburt einer Tochter legt die geschlechtsspezifischen Verhaltensmuster offen, die von Anfang an programmatisch für die Töchter und die Söhne gelten sollten. Nicht weniger typisch war die Reaktion des Vaters. Er wollte "gar nicht glauben, daß es diesmal eine Tochter und nicht wieder ein 'Vaterlandsverteidiger' geworden war" (NOPITSCH 1970, S. 9). Unterschiedliche Erwartungshaltungen und der Glaube an determinierte Wesensunterschiede führten zu unterschiedlichen Erziehungsmethoden der Geschlechter (FÜRST 1973, S. 5, 9f.; FISCHER 1985, S. 50; ULLSTEIN 1961, S. 25; FALLADA 1955, S. 70), denen frühzeitig zu übernehmende klare Rollenbilder entsprachen: "Mädel sitzen nie auf einen Bock" (ROPP 1961, S. 7; vgl. auch SCHIEBER 1932, S. 138) - Rollenbilder, die in einem breiteren und flexibleren Spektrum von Differenzierungen durch die Kinder selbst wahrgenommen und von ihnen nach Vor- und Nachteilen fein unterschieden wurden. Unter mehreren Schwestern konnte der einzige Sohn oft das Nachsehen haben; er mußte sich gleichsam zwangsweise in die Mädchenspielwelt einordnen (ROPP 1961, S. 18; FÜRST 1973, S. 21). Geschlechtsspezifische Koalitionen erwiesen sich nicht als unumstößlich. Abgrenzungen erfolgten nicht nur im Sinne von Ausgrenzungen des anderen Geschlechts, sondern wurden durchaus auch freiwillig vollzogen (NEY 1952, S. 21; FÜRST 1973, S. 21).

Neben Distanzierungen fallen in den Autobiographien zugleich sehr liebevolle Erinnerungen an gegengeschlechtliche Geschwister auf. In diesen Fällen fehlen Hinweise auf Hierarchiekämpfe, was darauf aufmerksam macht, daß in einer solchen Gruppierung offenbar ein wesentliches Krisenmoment der Geschwisterbeziehung wegfiel. Die Hackordnung mußte wohl deshalb nicht so rigoros verteidigt werden, weil der Geschlechtsunterschied zwar nicht immer als hinreichendes, aber doch als ein sehr wesentliches Abgrenzungskriterium wahrgenommen wurde. Das ermöglichte ein enges Bruder-Schwester-Verhältnis (A. BRECHT 1966, S. 24; BRAUN-VOGELSTEIN 1966, S. 186; RAUCH 1954, S. 84).

Wenn zuweilen der Geschlechtsunterschied in Streitereien ausgenutzt wurde, so war er doch in der Regel kein Hemmnis für gemeinsames Spielen. Davon zeugt die Wahl der Spielkameraden unter den Geschwistern, die mehr von Altersdifferenzen als vom Geschlecht abhing (KL. MANN 1932; ORABUENA 1964, S. 53, 55; RAUCH 1954, S. 84). Die Spiele der Geschwister OVERBECK etwa enthielten keinerlei geschlechtsspezifische Rollenverteilung. Demgegenüber fielen in expliziten Rollenspielen die Geschlechtsrollen "natürlich" den Vertretern des jeweiligen Geschlechts zu. Reine Jungen- oder Mädchenspiele wurden ebenso selbstverständlich von Kindern beider Geschlechter gemeinsam gespielt. MAX FÜRST spielte gemeinsam mit den Schwestern im Puppenhaus,

das vom Vater allerdings explizit für die Mädchen gebaut wurde (1973, S. 92). Auch KLAUS MANN hebt das große Interesse an Puppen, mehr noch als an Baukasten und Eisenbahn, hervor (1932, S. 36). Das tatsächliche Verhalten von Schwestern und Brüdern widersprach im Spiel und im zwanglosen Umgang miteinander oft der selbstverständlichen elterlichen und gesellschaftlichen geschlechtsbezogenen Erziehungsnorm. Die Partizipation an der gegengeschlechtlichen Rolle ist jedenfalls häufiger belegt, als die übliche Fixierung auf Rollenmuster in der Sozialisationsforschung erwarten ließ. Abweichungen von typischen Mädchen- bzw. Jungenkindheiten finden sich z.B. bei GERTRUD BÄUMER (1953, S. 29), ANNA SCHIEBER (1932, S. 73ff.) und INA SEIDEL (1970, S. 113) bzw. KARL RAUCH (1954, S. 82f.). Eine Minderbewertung der Mädchen von seiten der Brüder muß sogar als Ausnahme betrachtet werden. Vor allem Autorinnen, die sich trotz harten Widerstandes der Eltern und der sozialen Umwelt als Jugendliche und Erwachsene aus der ihnen zugewiesenen Frauenrolle befreiten, erinnern sich erstaunlich indifferent an geschlechtsspezifische Erfahrungen mit Brüdern während der Kindheit (BÄUMER 1953, LÜDERS 1963).

Wuchsen Jungen und Mädchen zusammen auf, so gestalteten sie oft - schon um eine Koalition gegen "die Oben" zu bilden - ihre Kinderwelt gemeinsam und erlernten offenbar auf diese Weise leicht den Umgang miteinander als gleichberechtigte Partner. Geschlechtsunterschiede fanden dabei nur marginale Beachtung, ja, die erfahrene relative Belanglosigkeit des Geschlechtsunterschiedes während der Kindheit barg offenbar die Chance, später zu einem intensiven Austausch unter den Geschlechtern befähigt zu sein (SEIDEL 1970, S. 32). Wo der Geschlechtsunterschied in der frühen Kindheit gar keine Rolle gespielt hatte, wurde die Erfahrung institutionalisierter Geschlechtertrennung - z.B. Junge in einer Mädchenschule oder umgekehrt - allerdings als Schock erlebt (IHERING 1965, S. 21). Hinweise auf "Schicklichkeiten" lösten meist identitätsdiffuses Befremden und Minderwertigkeitsgefühle aus (SEIDEL 1970, S. 115; ROPP 1961, S. 18). Die Geschlechterdifferenzierung wurde offenkundig durch ihre Institutionalisierungen kultiviert; den Kindern selbst blieb sie in ihrem Umgangshandeln lange unbewußt und darum unbedeutend oder gar fremd.

2.4 Zwischeninstanzen: Vertraute und Ansprechpartner

Kinder und Dienstboten: "Sie riecht nach Küche und billiger Seife"

Repräsentation, oft sogar die Übernahme aristokratischer Lebensformen organisierten die Außenbeziehungen der (groß-)bürgerlichen Familie des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Ambitionen zeichnen das "Bild", das die Familie nach außen vermitteln wollte. Während der Herr sich außer Haus bewährte, kultivierte die Hausfrau den Standesdünkel im Inneren. Die Repräsentationssucht konnte sich im Bau aufwendiger Villen, einer pompösen Innenausstattung, dem obligatorischen Salon - und in der Zahl der Dienstboten manifestieren.

Kein bürgerlicher Haushalt war denkbar ohne "die Perle" oder die "Dienstbolzen" (WEBER-KELLERMANN 1983, S. 124), deren Notwendigkeit aus der rigorosen "Verdrängung des Komplexes Arbeit aus dem familiären Vokabular und dem Denken der Bürgerfamilie" resultierte (WEBER-KELLERMANN 1975, S. 118). Auch und gerade für weniger wohlhabende Familien war wenigstens ein "Mädchen für alles" "Garant bürgerlicher Lebensführung"; Hauspersonal zu haben wurde ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal unter bürgerlichen Schichten (ENGELSING 1973, S. 240). Mehr noch als dieses "Mädchen für alles" werden allerdings Ammen und Kindermädchen von Autobiographen erinnert, und zwar besonders dann, wenn die Generationsschranke den Kindern nur arrangierte Treffen mit den Eltern erlaubt hatten: "Meine erste Erinnerung ist meine ungeheuerlich dicke Amme Bertha... Meine nächste Erinnerung ist eine englische Kinderfrau... Sie sollte den Übergang vom Säugling zum Kleinkind vollziehen, als Bertha eines Tages aus meinem kleinen Leben entwand... Ich sah wenig von meinen Eltern" (CASTONIER 1964, S. 17f.). Selbst wenn der Kontakt zu den Eltern häufiger war, gehörte "das Mädchen" zum Alltag des Kindes: "Jeden Morgen stand sie mit uns auf, und jeden Nachmittag erwartete sie uns, wenn wir aus der Schule zurückkehrten, mit dem Essen. Ihre Stimme war die erste, die ich Jahre hindurch des Morgens hörte" (JÜNGER 1951, S. 72). Die Erinnerung ist meist positiv geprägt: "Wir haben sie alle sehr geliebt" (DEHN 1964, S. 15); "wie an einer zweiten Mutter" hing ECKART VON NASO am Fräulein (1953, S. 30). "Sie war ein Teil dieser warmen Geborgenheit meiner Kindheit. Sie schützte mich vor allem Furchterregenden, und wenn ich sie des Abends nebenan mit der Teppich-Maschine hantieren hörte, konnte ich beruhigt einschlafen. Sie war die Harmonie an sich, immer in gleicher Weise gut, in ihrer Nähe gab es keine Aufregung oder Nervosität" (FISCHER 1985, S. 21).

Allgegenwart, Verlässlichkeit und Gutmütigkeit schufen ein vertrauensvolles Verhältnis, das Kindermädchen oder anderes Personal, bevorzugt die Köchin, zu einem Zufluchtsort werden ließ. In dieser Funktion werden sie oft in direkter Kontrastierung zu den Eltern dargestellt (HÖCKER 1977, S. 29; GOLDSCHMIDT 1963, S. 25f.), teilten Kinder und Hauspersonal doch oft die Ausgrenzung aus der elterndominierten Familienwelt. Das Personal stand dann auf einer Stufe mit den Kindern, war zuweilen auch noch von deren Gunst abhängig (CASTONIER 1964, S. 33). Koalitionen des Vertrauens, der Verschwiegenheit boten in der Regel beiden Seiten Vorteile; sie waren zudem von jedem Erwartungsdruck befreit - ähnlich den Koalitionen mit älteren Geschwistern. Dienstboten - fast ausnahmslos aus der ländlichen Unterschicht rekrutiert - repräsentierten im herrschaftlichen Haushalt für das Kind gänzlich andere Lebensmuster, die aus dem bürgerlichen Leben als unstandesgemäß verbannt waren. Dabei werden auch körperlich-sinnliche Erfahrungen mit den Dienstboten assoziiert: "Sie riecht nach Küche und billiger Seife" (HARTLAUB 1984, S. 31). "Als vier- oder fünfjähriges Kind bewunderte ich ihren Gang, der sowohl wiegend als energisch war, und ich stellte fest, daß sie einen prachtvoll großen Busen habe" (KL. MANN 1932, S. 74). Neben die Körpererfahrungen traten die des Religiösen, oft sogar mit diesen vermischt: "Aus der

Ausstattung" des Hausmädchenzimmers lernte HERMANN HEIMPEL, "daß es Katholiken gibt und daß diese Religion anders riecht als die protestantische" (HEIMPEL 1949, S. 10; vgl. auch SCHIEBER 1932, S. 62). Die karge Armut der Mädchenkammern und Hängeböden wurde allerdings nicht als solche wahrgenommen (DEHN 1964, S. 16).

Immer aber waren die Tätigkeiten der Dienstboten konkret erfahrbar. Ihre ständige Nähe und die Bereitschaft, die Kinder zu Boten-, Kirch- oder sogar Friedhofsgängen mitzunehmen, machten einen fremden Lebensrhythmus anschaulich. Körperkontakt und Vertraulichkeiten ließen eine sinnlich-konkrete und emotionale Nähe entstehen, die in der Beziehung zu den Eltern oftmals entbehrt wurde. Dauerhaft in einer Familie lebende Dienstboten konnten als Stabilitätsmomente im Kinderalltag wirken. Im Gegensatz zu älteren Geschwistern konnten sie allerdings nicht als gesellschaftliches Vorbild, allenfalls als vertrauliche Zwischeninstanz fungieren, denn es fehlte ihnen, was die älteren Geschwister gleichzeitig sein konnten: Repräsentanten bürgerlicher Lebens- und Verhaltensweisen. So lassen sich Lernprozesse im Sinne wachsender schichtspezifischer Handlungskompetenz aus dem Umgang mit Dienstboten nicht oder allenfalls gegenbildlich erkennen, wohl aber in der sozialen und emotionalen Vielfalt des Lebens: "Für uns Kinder aber bedeutete jedes neue Mädchen eine Erweiterung an innerer und äußerer Erfahrung, wobei sich zuletzt Seele mit Seele verband" (HIPPEL 1975, S. 69).

Kinder und ihre Großeltern: "Teegebäck in Blechbüchsen"

Finden die Großeltern in Autobiographien Erwähnung, so wird ihnen bzw. einem Großelternteil oft ein ganzes Kapitel gewidmet, was die Einzigartigkeit ihrer Person für das Leben des Kindes andeutet: "Die Arcisstraßen-Sonntage waren ein sehr wichtiger und glänzender Lebensbestandteil, gar nicht wegzudenken... In einem Raum, der früher Billardzimmer gewesen war, verwahrte Offi Teegebäck in Blechbüchsen. - Oh, lange Nachmittage, voll Trägheit und geheimnisvoller Unterhaltung, wie steigt ihr auf!" (KL. MANN 1932, S. 51f.). Eine andersartige, in ungewöhnlichen Sinneseindrücken gespeicherte Atmosphäre im Haus und in den Umgangsformen der Großeltern vermittelte den Kindern eine diffuse Erfahrung von Geschichtlichkeit über das eigene Leben hinaus. Die in Jahrzehnten gewachsene Ordnung verband die Lebens- bzw. Zeitalter der Generationen miteinander und verlieh den Großeltern einen Hauch von Ewigkeit (BÄUMER 1933, S. 49f.). Im Zusammenleben der Generationen in einem Haus, das die Spuren der Geschichte in sich trug, wurde für die Kinder Geschichtlichkeit überhaupt spürbar, wenn auch nicht begreifbar. Die Großeltern selbst verkörperten Dauerhaftigkeit. In der gediegenen Kultur überzeitlicher Raumstrukturen erschienen sie als integrale Persönlichkeiten, deren eigener Entwicklungsprozeß nicht mehr nachvollziehbar war. Zumeist war es das gleichbleibende Auftreten - in der äußeren Erscheinung sowie in Haltung und Gemüt -, das diesen Eindruck verstärkte (FALLADA 1955, S. 122; SCHIEBER 1932, S. 159; HIPPEL 1975, S. 99).

Das generationenübergreifende Zusammensein ließ auch die Eltern in einem anderen Licht erscheinen. Sie wurden nicht mehr als Ausgangspunkt aller Dinge angesehen, sondern als Glied in die Kette der Generationen eingeordnet (BÄUMER 1933, S. 71). Es war für die Kinder eine ganz neue Erfahrung, daß dieselben Erwachsenen, die ihnen gegenüber als absolute Autorität, als oberste Instanz auftraten, hier nun selbst einer Autorität unterstanden, und zwar der ihrer eigenen Mutter bzw. Großmutter. Das nahm der elterlichen Macht einerseits die Absolutheit, legitimierte sie andererseits aber wieder als immer dagewesen (Zur Rolle der Mutter als Tochter in der ungewöhnlichen Perspektive listenreicher Eltern-Kinder-Koalitionen vgl. FALLADA 1955, S. 132). In der Regel ermöglichte das "abgeklärte" Wesen von Großeltern ein entspanntes Zusammenkommen mit ihren Enkeln, getragen von Fürsorge, Geduld und Liebe; die Kinder mußten nicht permanent gewärtigen, ermahnt oder belehrt zu werden. Großelterliche Gutmütigkeit initiierte Eigenaktivitäten, die in der Eltern-Kind-Interaktion durch diverse Vorbehalte blockiert wurden (SCHIEBER 1932, S. 163).

Als "sekundäre Bezugspersonen" erweiterten Großeltern - wie schon die Dienstboten - den sozialen Erfahrungshorizont von Kindern; auch sie kamen als Zufluchtsort in Krisensituationen in Frage. Da Großeltern zudem von den Eltern als gesellschaftsadäquate Persönlichkeiten respektiert wurden - darin unterschieden sie sich wesentlich von dem milieufremden Umgang mit den Dienstboten - konnten die Begegnungen mit ihnen ohne Konflikte in den in der Familie gültigen Wertehaushalt integriert werden.

2.5 Geschwister und andere Kinder

Außenkontakte: "Bei Elbes war alles ganz anders"

Gut behütete Bürgerkinder trafen selten außerhäusliche Freunde, Spielkameraden und Nachbarskinder. Der Kriterienkatalog für erlaubte bzw. verbotene Kontakte war den Kindern dabei durchaus bekannt: "Man ließ mich nicht zu anderen Kindern. Unsere Münchener Bekannten hatten keine, so daß 'standesgemäßer' Anschluß fehlte, und die Buben und Mädchen der Nachbarschaft waren angeblich zu wild, schmutzig und roh für mich" (V. MANN 1994, S. 26; vgl. auch ORABUENA 1964, S. 55). In diesen praktizierten Selektionsmechanismen spiegelt sich eine überaus feine Nuancierung der bürgerlichen Schicht wider, in der sich die Familie selbst definieren wollte. Dabei wurde auch das Spielverhalten der Kinder aus anderen sozialen Milieus als Bewertungskriterium herangezogen und den eigenen Söhnen und Töchtern innerhalb einer Kausalargumentation dargelegt. In einer *Abgrenzung nach unten* galten Straßenkinder als verwahrlost, weil sich niemand um sie kümmerte; der Umgang mit ihnen gefährdete den eigenen Moralkodex und brachte das familiäre Selbstkonzept in Mißkredit. In einer *Abgrenzung nach oben* unterstellte man den hinter hohen Gittern in großen Gärten spielenden Kindern die

Dekadenz aufstrebender *Parvenüs*, die wiederum die Solidität bürgerlichen Lebensstils attackierten. Die soziale Standortzuweisung dieser hintergründigen Argumentation rückte die allein an Spielkameraden, noch nicht an Selbst- bzw. Fremdbildern interessierten bürgerlichen Kinder in eine einhegende Zwischenstellung: für die Straße zu gut, für den Privat-Park zu bescheiden.

Dennoch konnten die Eltern Außenkontakte nicht gänzlich verhindern. In den Städten durchbrach schon der Schulweg die hermetische Isolation, und jedes Entwischen in verbotene Zonen wurde von den Kindern als Erfolg verbucht (V. MANN 1994, S. 27; BÄUMER 1953, S. 29ff.). Statt mit ihresgleichen die wohlsituierten innerfamilialen Interaktionsmuster zu reproduzieren, war es für sie viel interessanter, andere Sozialmilieus sowie die dazugehörigen Umgangsformen kennenzulernen, auch ohne den Zwang, sich integrieren zu müssen, wenigstens ausschnitthaft daran partizipieren zu können. Im "Glücksfall" sorgten räumliche Nähe zu anderen Sozialmilieus und kindliche Indifferenz gegenüber Standesunterschieden dafür, daß sich Spiel- und Freundesgruppen oft sehr heterogen zusammensetzten. Die "Kindergesellschaft" hatte durchaus eigene Präferenzen: "Da war Lene, ein leicht hinkendes Mädchen, etwas älter als wir, Tochter eines Kassenboten im Seitenflügel. Dazu kamen die Kinder eines Arztes, der im Hause wohnte, und die Kinder des Portiers, eines dickbäuchigen Polen, der Schuhmacher war" (DEHN 1964, S. 13; vgl. auch LÜDERS 1963, S. 24; W. FLITNER 1986, S. 30). Die frei gewählte "Spielkameradschaft" (W. FLITNER 1986, S. 58) übersprang, allen elterlichen und gesellschaftlichen Etikettierungen zum Trotz, durchaus geschlechts-, alters- und sozialschichtenspezifische Grenzen. Ein gewisser Opportunismus läßt sich dabei nicht verkennen; Befremden und Faszination über eine soziale Realität, deren Probleme man nicht begriff, hielten sich die Waage. Die "Armelehütte" affizierte wie ein "Märchenbuch" (V. MANN 1994, S. 89).

Immer aber sorgten solche "Ausflüge" in andere Sozialmilieus für eine Relativierung der eigenen Normenwelt. Das eigene Zuhause war nicht mehr alleinige reale Lebensform, die Welt schlechthin. Deren Exklusivität rückte überhaupt erst ins Bewußtsein, wurde kritisierbar oder erschien, ganz im Gegenteil, in ihren Vorteilen und Vorzügen als bewahrenswert. Selbst Geschwisterliebe konnte darüber wachsen (BRAUN-VOGELSTEIN 1966, S. 191), und die sonst kaum tolerable elterliche Erziehungspraxis wurde jetzt akzeptabel. Geltungsbereich und Verpflichtungsgrad des eigenen Normensystems verloren auf jeden Fall ihre unbefragte Selbstverständlichkeit. Reflektierter Umgang mit sozialen Widersprüchen folgte daraus allerdings noch nicht. Man konnte durchaus gleichzeitig in zwei Sphären leben (V. MANN 1994, S. 89).

Freunde als Geschwisterersatz: "Denn Robert war der Freund"

Der außerhäusliche Kreis gleichaltriger Kinder, zumal ohne Geschlechtertrennung, eignete sich besser noch als die Geschwistergruppe zu verbotenen Spielen oder zu solchen, bei denen sich zumindest das Gefühl einschlich,

Unerlaubtes zu tun. Dann war man wenigstens ohne familiäre Mitwisser. Die Überschreitungen von Tabuzonen und die Aufklärungsfunktion sexueller Heimlichkeiten spielten dabei eine große Rolle (DEHN 1964, S. 14; LASKER-SCHÜLER 1951, S. 245). Die ausgetauschten Vertraulichkeiten schufen Wertschätzungen eigener Art. Das Wissen darum korrigiert oder relativiert die Klischees eindeutiger Mädchen- und Jungen-Kindheiten (HIPPEL 1975, S. 78; anders KLIKA 1990, S. 309f.).

Wettstreit und Kampfspiele bildeten eine weitere Beschäftigung, in der man weniger mit Geschwistern als mit anderen Kindern außer Haus spielte. Verlieren und Gewinnen wollten ebenso wie Verbotenes keine familialen Mitwisser haben. Dabei gab es in den Spielgruppen eine relativ konstante Zusammensetzung, die aber gleichwohl Eigenaktivität verlangte, damit sich ein Zugehörigkeitsgefühl einstellte. Schließlich setzten die Kämpfe ganzer Spielgruppen gegeneinander voraus, daß sich jedes Kind einer Riege oder Clique zugehörig wußte und sich soweit mit ihr identifizierte, daß es sogar willens war, sich dafür prügeln zu lassen und Blessuren einzufangen. Außerdem konnte in der Spielgruppe, in der auch heftig gestritten wurde, nur bestehen, wer sich einerseits zu behaupten wußte, andererseits auch in der Lage war, Rollen auszuhandeln, Erwartungen vorzubringen und zurückzustecken sowie Regeln festzusetzen. Dieses Handlungssystem war offener als das von Familien- und Geschwisterinteraktionen. Selbst die Interaktionsinhalte konnten, da ohne Elterneinfluß, den Charakter einer Gegenwelt annehmen. Elterliche und generationsübergreifende Interaktionsmuster konnten, aber mußten nicht reproduziert werden. Mit gegensätzlichen Deutungsmustern konfrontiert, wurden die eigenen zeitweilig verdrängt, familiäre Tabus aufgegriffen und - nicht ohne Wollust - thematisiert.

Analog zur Subgruppenbildung innerhalb des Geschwistersystems kristallisierten sich aus der Spielgruppe oder Schul- und Klassengemeinschaft einzelne besonders intensiv erlebte Freundschaften heraus (HIPPEL 1975, S. 83; LESSING 1969, S. 177; FALLADA 1955, S. 33ff.; SEIDEL 1970, S. 105; LEIDER 1959, S. 12ff.; HEIMPEL 1949, S. 112). Solche exklusiven Einzelfreundschaften können in der Intensität der Interaktionen mit Geschwisterbeziehungen verglichen werden. Viele Autobiographen ziehen selbst diesen Vergleich: "Elly liebte mich wie ihre Schwester" (LEIDER 1959, S. 11; vgl. auch SEIDEL 1970, S. 105; LESSING 1969, S. 172). Auch eine Kindergruppe wurde als wertvolle Ergänzung des familialen Umgangs erlebt, und zwar erst recht dann, wenn Einzelkindschaft oder allzu große Altersunterschiede Geschwister vermissen ließen (HAHN 1969, S. 33; HEUSS-KNAPP 1954, S. 31; ROMMERSKIRCH 1978, S. 68). Die Gruppe gab dem Einzelkind die Chance, nachzugeben und sich gleichzeitig zu behaupten, eigene und fremde Erwartungen in Einklang zu bringen, um Handlungskonsens zu finden, um die Autonomie zu erwerben, sich auch problematischen oder normabweichenden Situationen zu stellen (KRAPPMANN 1971; PIAGET 1986, S. 118). Die Spielgruppe konnte und mußte für Einzel- und "Quasi-Einzel"kinder wesentliche Funktionen der Geschwisterschaft im Spielen, Streiten, Entdecken übernehmen. Der außer-

häusliche Kontakt überbot noch die Bedeutung der Geschwistergruppe, wenn er durch milieufremde Erfahrungen die "Lebenskenntnis" erweiterte. Auch identitätsstiftende Selbstbestätigung wurde von Freunden gewährt. In Freundschaften wurden gegebenenfalls sogar jene sozialen Differenzen erfahren, die das Selbstbild präziser noch als Geschwister zu konturieren vermochten (LESSING 1969, S. 182). Allerdings konnten diese Außenkontakte selten die Intimität innerfamiliärer Kindergemeinschaft ersetzen.

Geschwisterliche Solidarität: "Zu Vieren waren wir eine Großmacht"

Wie eng und bedeutsam sich Freundschaften auch gestalteten, in der Selbstverständlichkeit und der unvermeidbaren räumlichen Nähe blieben Geschwisterbeziehungen wesentlich von Beziehungen zu Spielgefährten und Freunden unterschieden. Geschwister waren einfach da. Begegnungen mit ihnen mußten in der Regel nicht eigens arrangiert werden. Kindliche Geschwisterbeziehungen waren weder zeitlich begrenzt noch aufkündbar. Sie besaßen ihre eigene Intimität und Stärke. Als verschworene, gar militante Gruppe ließ sich sogar gegen Straßenbanden zu Felde ziehen: "Die Mannskinder kommen, die Mannskinder kommen!" hieß es panisch, wenn wir das Trottoir hinuntertobten, wir trugen den Kopf höher, da wir merkten, mit welcher Scheu man uns auswich. Wir verdienten unseren Ruf" (KL. MANN 1932, S. 173). Die Geschwisterschaft konnte zum uneinnehmbaren Bollwerk werden. Übermütiger Stolz stärkte dann noch die Solidarität und die Verlässlichkeit. "Zu Vieren waren wir eine Großmacht, mit der anzubinden auch der frechste Berliner 'Straßenjunge'...sich sehr wohl überlegte" (FALLADA 1955, S. 119). Demonstrative Einigkeit verdeckte sonst durchaus vorhandene interne Konkurrenzen. Die Gruppenidentifizierung ließ sogar eine gemeinsame Sprache sprechen, die Zeittypik verrät (KL. MANN 1932, S. 128).

Es machte offenbar stark, Geschwister zu haben, es "berechtigte" dazu, der Umwelt "grausam kühl" gegenüberzutreten und "den Kopf höher" zu tragen. Einzelkinder mußten sich dagegen als Muttersöhnchen und "verpimpelte Wattekinder" beschimpfen lassen und erst "herzhafte Feuerproben" bestehen, um anerkannt zu sein. Andere Kinder fürchteten den Konflikt mit einer militanten "Geschwister-Einheit", vor der man besser Reißaus nahm. Dieses Bild, das die Geschwistergruppe durch ihr selbstbewußtes Auftreten nach außen vermitteln wollte und auch konnte, scheint eine sehr hohe innerfamiliäre Solidarität zu bezeugen, die aber zugleich oft eine durchaus brüchige Basis hatte. Der Rückblick auf das Eltern-Kind-Verhältnis macht dies erklärlich.

3. Resümee

In der bürgerlichen familialen Realität, wie sie in Autobiographien erinnert wird, zeichnete sich das Eltern-Kind-Verhältnis durch eine oft unüberbrückbare Distanz zwischen den Generationen aus. Die Eltern waren "irgendwo 'oben'". Der räumlichen Separierung entsprach eine Kommunikationsbarriere, die sowohl einen Austausch mit den Eltern als auch die gemeinsame Verarbeitung von Problemen und Erlebnissen mit ihnen verhinderte. Der Umgang mit dem Generationengefälle und geschlechtsspezifischer Funktionszuweisung ließ sich v.a. an den Autoritätserwägungen der Eltern ablesen. Elterliche Erziehungsintention zielte darauf ab, die Kinder so zu formen, daß sie den Wünschen der Eltern entsprachen; erst dann wurden Freiräume gewährt, die Selbstentfaltung in einem gewissen Rahmen zuließen. Die Grenzen der Erfahrung waren eng gezogen. Außenkontakte aufgrund von Eigeninitiativen der Kinder wurden nicht gerne gesehen; man fürchtete deren negativen Einfluß. Jedes vom familialen Normensystem abweichende Verhalten wurde streng sanktioniert. Liebevolle Beziehungen zwischen Eltern und Kindern waren durchaus möglich. Sie zeigten sich, wenn der Vater etwa als "überaus gütig" oder die Mutter als unentbehrlicher Teil des kindlichen Lebens dargestellt wurde. Immer jedoch wurde der Vater als Autorität erlebt, oft die Mutter als zuwenig für das Kind engagiert kritisiert. Die Eltern konnten sich selten wirklich auf das Kind einlassen. So scheint der Schluß auf ein tendenzielles Desinteresse am Kind zulässig.

Die Kinder schufen sich ihrerseits eine eigene, oft geheime Welt, in die sie sich zurückziehen konnten und auf die die Eltern keinen direkten Zugriff hatten. Dabei erwies sich die Geschwistergruppe als äußerst hilfreich. Sie fungierte nicht nur als Rückzugsareal. Mit ihr konnte der Einsamkeit entgegengewirkt werden. Sie relativierte das Ausgeschlossensein aus der Erwachsenenwelt. Innerhalb des Geschwistersystems erfuhren Probleme zudem ganz andere Lösungen als im Eltern-Kind-System, nämlich durch flexibles Aushandeln von Nähe und Distanz, durch Balancieren zwischen Solidarität und Hierarchie. Vor allem altersnahe Geschwister schlossen sich eng aneinander an, denn in ihrer Gemeinschaft konnte Isolation überwunden werden. Die Geschwistergruppe war allerdings nicht nur eine fröhliche Schar spielender Kinder. Trotz symmetrischer Beziehungen im geschwisterlichen Spiel darf sie nicht als egalitäres Machtsystem betrachtet werden. Wenn es darum ging, seinen Platz in der Familienhierarchie zu behaupten, mußten sich die Kinder voneinander distanzieren. Die "Rangplätze" der "Hackordnung" wurden zum Teil mit harten Mitteln verteidigt. Die Distanzierung entsprang zudem dem Bedürfnis nach Abgrenzung voneinander und ist von daher nicht als Widerspruch, sondern als Pendant zur geschwisterlichen Solidarität zu betrachten. Dem Bedürfnis nach Individualität und Gemeinschaft wurde dabei Rechnung getragen.

Die zum Teil beträchtliche Altersdifferenz unter den Kindern bürgerlicher Familien der Jahrhundertwende setzte sich nicht zwangsläufig in einen Autori-

tätsanspruch um. Ältere Brüder machten sich durch zwanglosen Umgang beliebt, bekundeten ihr Interesse an den kleineren Geschwistern, ließen bereitwillig an ihren eigenen Aktivitäten teilhaben, ohne den Jüngeren ihre Maßstäbe aufzudrängen. Ältere Schwestern orientierten sich hingegen früh an der intentionalen Erziehung der Eltern, imitierten diese sogar, indem sie sich selbst als Erziehungsautoritäten probierten. Dennoch wurden auch sie - wie die älteren Brüder - nur als "halbe Respektpersonen" erlebt. Dem Geschlechterverhältnis standen die Kinder auffallend indifferent gegenüber. Zwar wurden geschlechtsspezifische Unterschiede wahrgenommen und in prekären Situationen auch ausgenutzt; über diesen Opportunismus hinaus wirkten sie sich jedoch selten negativ auf das vertrauensvolle und solidarische Verhältnis unter Geschwistern aus. Es dominierte in der Regel der liebevolle Umgang zwischen Brüdern und Schwestern. Jeder Bruder, jede Schwester stellte eine Bereicherung ihres Kinderlebens dar. So wurden Geschwister eher als Partner denn als Gegner betrachtet; mit ihnen konnte man seine Bedürfnisse nach Austausch und Exploration befriedigen.

Strukturell betrachtet können die Interaktionen im Geschwistersystem als in hohem Maße gegenläufig zur Eltern-Kind-Interaktion betrachtet werden, die sich, bedingt durch die unüberbrückbar scheinende Distanz, zum Teil in Ritualen erschöpfte, immer jedoch im Maßstab der Erwachsenen von diesen dominiert wurde und damit das Kind von der Mitgestaltung weitgehend ausschloß. Elementare Bedürfnisse, zu experimentieren, sich auszutauschen und auszutoben, konnten innerfamiliär nur auf der Ebene der horizontalen Achse geschwisterlicher Beziehungen befriedigt werden.

In den Interaktionsinhalten ist ein gegenläufiger Charakter nur tendenziell festzustellen. Zwar zeigte sich ein weit größeres Spektrum an Interaktionsmodi - Spielen, Streiten, Phantasieren, Körperkontakt - und wichen Geschwisterbeziehungen dadurch von primär intentional und auf intellektueller Ebene ablaufenden Begegnungen mit den Eltern ab, doch wurden die gesellschaftlichen Verhältnisse, die geschlechtsspezifische Rollenverteilung und die an den Eltern beobachteten Verhaltensweisen im Miteinander der Geschwister reproduziert, wurde antizipierend gelernt, was Eltern und durch sie die Gesellschaft als wünschenswert vorgaben. Zu dieser Anpassung leisteten auch die älteren Geschwister ihren Beitrag, indem sie - in der Regel - sozial anerkannte Verhaltensmuster vorlebten, an denen sich das Kind bevorzugt orientieren konnte, weil sie von Sympathie getragen vermittelt wurden. Der wesentliche Unterschied zu den übrigen familialen Interaktionssystemen lag in ihrer Flexibilität. Trotz der Reproduktion bestehender Verhältnisse gestalteten sich Geschwisterbeziehungen in weiten Zügen als Gegenwelt zur Erwachsenenwelt.

Setzt man als Ziel des Sozialisationsprozesses Handlungsfähigkeit im Sinne eines autonomen Umgangs mit Rollennormen einerseits, im Sinne einer sich mit sich selbst in Einklang wissenden Persönlichkeit andererseits, dann wurde den Kindern in der bürgerlichen Familie des Kaiserreichs von seiten der Eltern wenig Spielraum für die individuelle Ausgestaltung ihrer Rollen

gewährt. Die Erziehungsmaßnahmen zielten weniger auf Handlungsautonomie als vielmehr auf eine größtmögliche Anpassung an das bestehende familiäre und gesellschaftliche Interaktionssystem. Unter dieser Zielsetzung betrachtet, verlief der elterninitiierte Sozialisationsprozeß durchaus konsequent. Daraus den Schluß abzuleiten, daß den Bürgerkindern des Kaiserreichs die Handlungsautonomie abging, ist sicherlich unzulässig. Auf vielfältige Weise ließen sich gerade in den Geschwisterbeziehungen günstige Bedingungen für die Genese eines eigenwilligen handlungsfähigen und autonomen Subjekts nachzeichnen: Die symmetrischen Machtbeziehungen bedingten Interaktionen, zu deren Ausgestaltung die Grundqualifikationen des Rollenhandelns erforderlich waren und innerhalb derer sie gleichzeitig geschult wurden. Die Notwendigkeit, "einerseits nachzugeben und andererseits sich zu behaupten" (LÜDERS 1963, S. 26), wurde den Kindern in Spiel und Streit und im täglichen Beisammensein abgefordert. Gerade das Spiel erwies sich als wichtiges Übungsfeld, da es Kooperation voraussetzte und gleichzeitig Raum für das Erproben alternativer Umgangsformen bot. Hier konnte das Kind seine Fähigkeiten unter Beweis stellen und zugleich eine Bestätigung seines Könnens erfahren.

Vor allem durch Vertraulichkeit vermochten die Geschwisterbeziehungen Stabilitätsbezüge herzustellen. Da ihre sozialisatorische Funktion nicht im Gegensatz zur intentionalen Erziehung der Eltern stand, wurden Konflikte weitgehend vermieden. Abweichende Erfahrungen wurden im Umgang mit Gleichaltrigen außerhalb der Familie gemacht, blieben aber meist ohne Einfluß auf die innerfamiliäre Interaktionsstruktur. Die die Defizite an elterlicher Zuwendung ausgleichende Geschwisterschaft fand weitere Bezugspersonen in Dienstboten, Großeltern und Gleichaltrigen, die als "Nebenagenturen der Sozialisation" (SLOTERDIJK 1978, S. 78) die Entwicklung der Kinder zu handlungsfähigen Persönlichkeiten durch Erfahrungsvielfalt begünstigten.

Die Freilegung von Sozialisationsbedingungen und -effekten im Beziehungssystem der Geschwister ist allerdings noch nicht deren Wirkungskontrolle, denn es kann mit diesen Befunden noch nicht lebenslaufforientiert argumentiert werden, selbst wenn Autobiographen von einer lebensgeschichtlichen Prägung durch ihre Kindheit und durch ihre Geschwisterbeziehungen ausgehen. Die Repräsentativität und Generalisierbarkeit von Individualbiographien innerhalb auch nur einer Sozialschicht bleiben außerdem ein großes methodisches Problem. Immerhin aber kann die Mikro-Analyse von horizontalen Beziehungs- und Interaktionssystemen in bürgerlichen Familien und "Kindergesellschaften" des Kaiserreichs die in der bildungsgeschichtlichen Forschung häufig akzentuierte Monokausalität von bewußtseins- und mentalitätsgeschichtlich relevanten Autoritätsfixierungen der Kinder auf einer allein vertikalen familiären Eltern-Kinder-Interaktionsachse bestreiten und damit auch das Bild bürgerlichen Familienlebens korrigieren.

Quellen - Gedruckte Autobiographien

- BÄUMER, GERTRUD: Lebensweg durch eine Zeitenwende. Tübingen 1933.
- BÄUMER, GERTRUD: Im Licht der Erinnerung. Tübingen 1953.
- BRAUN-VOGELSTEIN, JULIE: Was niemals stirbt. Gestalten und Erinnerungen. Stuttgart 1966.
- BRECHT, ARNOLT: Aus nächster Nähe. Lebenserinnerungen 1884-1927. Stuttgart 1966.
- BRECHT, WALTER: Unser Leben in Augsburg, damals. Erinnerungen. Frankfurt a.M. 1987.
- BUBER-NEUMANN, MARGARETE: Von Potsdam nach Moskau. Stationen eines Irrweges. Stuttgart 1957.
- CASTONIER, ELISABETH: Stürmisch bis heiter. Memoiren einer Außenseiterin. München 1964.
- DEHN, GÜNTER: Die alte Zeit, die vorigen Jahre. Lebenserinnerungen. München 1964.
- FALLADA, HANS: Damals bei uns daheim. Erlebtes, Erfahrenes und Erfundenes. Hamburg 1955, Neuauflage Hamburg 1993.
- FISCHER, BRIGITTE: Sie schrieben mir oder was aus meinem Poesiealbum wurde. München 1985.
- FLITNER, ELISABETH: Auf dem Katheder brannte frühmorgens eine Kerze. In meiner Kindheit war ich nie allein. In: PÖRTNER, R. (Hrsg.): Kindheit im Kaiserreich. Erinnerungen an vergangene Zeiten. Düsseldorf/ Wien/ New York 1987, S. 45-53.
- FLITNER, WILHELM: Erinnerungen 1889-1945. (Gesammelte Schriften, Bd. 11.) Paderborn 1986.
- FÜRST, MAX: Gefilte Fisch. Eine Jugend in Königsberg. München 1973.
- GOLDSCHMIDT, RICHARD B.: Im Wandel das Bleibende. Mein Lebensweg. Hamburg 1963.
- HAHN, HERBERT: Der Weg, der mich führte. Lebenserinnerungen. Stuttgart 1969.
- HARTLAUB, GENO: Sprung über den Schatten. Orte, Menschen, Jahre. Erinnerungen und Erfahrungen. Bern/ München 1984.
- HEIMPEL, HERMANN: Die halbe Violine. Eine Jugend in der Residenzstadt München. Stuttgart 1949.
- HEUSS, THEODOR: Vorspiele des Lebens. Jugenderinnerungen. Tübingen 1953.
- HEUSS-KNAPP, ELLY: Ausblick vom Münsterturm. Erinnerungen. Tübingen 1954.
- HIPPEL, ERNOT VON: Meine Kindheit im Kaiserlichen Deutschland. Meisenheim am Glan 1975.
- HÖCKER, KARLA: Ein Kind von damals. Berlin 1977.
- IHERING, HERBERT: Begegnungen mit Zeit und Menschen. Kindheit in kleinen Städten. Bremen 1965.
- JÜNGER, FRIEDRICH G.: Grüne Zweige. Ein Erinnerungsbuch. München 1951.
- LASKER-SCHÜLER, ELSE: Jugenderinnerungen. In: DIES.: Dichtungen und Dokumente. Hrsg. von E. GINSBERG. München 1951, S. 228-274.
- LEIBHOLZ-BONHOEFFER, SABINE: Vergangen, erlebt, überwunden. Schicksale der Familie Bonhoeffer. Gütersloh 1993.
- LEIDER, FRIEDA.: Das war mein Teil. Erinnerungen einer Opersängerin. Berlin 1959.
- LESSING, THEODOR: Einmal und nie wieder. Gütersloh 1969.
- LÜDERS, MARIE-ELISABETH: Fürchte Dich nicht. Persönliches und Politisches aus mehr als 80 Jahren. 1878-1962. Köln/ Opladen 1963.
- LUDWIG, EMIL: Geschenke des Lebens. Ein Rückblick. Berlin 1931.
- MANGOLDT, URSULA von: Auf der Schwelle zwischen gestern und morgen. Begegnungen und Erlebnisse. Weilheim 1963.

- MANN, KATJA: Meine ungeschriebenen Memoiren. Hrsg. von E. PLESSEN und M. MANN. Frankfurt a.M. 1987.
- MANN, KLAUS: Kind dieser Zeit. Berlin 1932.
- MANN, VIKTOR: Wir waren fünf. Bildnis der Familie Mann. Frankfurt a.M. 1994.
- NASO, ECKART VON: Ich liebe das Leben. Erinnerungen aus fünf Jahrzehnten. Hamburg 1953.
- NEY, ELLY: Ein Leben für die Musik. Darmstadt 1952.
- NOPTSCH, TONI: Der Garten auf dem Dach. Erinnerungen. Aufgezeichnet von H. SCHNEIDER. Nürnberg 1970.
- ORABUENA, JOSÉ: Im Tale Josaphat. Eigene Lebensgeschichte. Zürich 1964.
- OVERBECK, FRITZ TH.: Eine Kindheit in Worpsswede. Hamburg ³1989.
- PFEIFFER-BELLI, ERICH: Junge Jahre im alten Frankfurt und eines langen Lebens Reise. Wiesbaden 1986.
- PINCUS, LILY: Verloren - gewonnen. Mein Weg von Berlin nach London. Stuttgart 1980.
- RAUCH, KARL: Der Schatten des Vaters. Ein Lebensbuch aus zwei Welten. Esslingen 1954.
- ROMBACH, OTTO: Vorwärts, Rückwärts, Meine Spur. Geschichten aus meinem Leben. Stuttgart 1974.
- ROMMERSKIRCH, ERICH: Frühes Licht und erste Schatten. Eine Kindheit in Schlesien 1904-1918. Freiburg i.Br. 1978.
- ROPP, FRIEDRICH VON DER: Zwischen Gestern und Morgen. Erfahrungen und Erkenntnisse. Stuttgart 1961.
- ROSENTHAL, PHILIPP: Mein Vater fuhr vierspännig zum Erfolg. In: PÖRTNER, R. (Hrsg.): Mein Elternhaus. Ein deutsches Familienalbum. Düsseldorf/ Wien 1984, S. 169-178.
- SCHIEBER ANNA: Doch immer behalten die Quellen das Wort. Erinnerungen aus einem ersten Jahrsiebt. Heilbronn 1932.
- SEIDEL, INA: Lebensbericht. 1885-1923. Stuttgart 1970.
- SPEMANN, ADOLF: Menschen und Werke. Erinnerungen eines Verlegers. München 1959.
- ULLSTEIN, HEINZ: Spielplatz meines Lebens. Erinnerungen. München 1961.
- WILLSTÄTTER, RICHARD: Aus meinem Leben. Von Arbeit, Muße und Freunden. Weinheim ²1958.
- ZUCKMAYER, CARL: Als wär's ein Stück von mir. Horen der Freundschaft. Frankfurt a.M. 1966.
- ZWEIG, STEFAN: Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers. Stockholm 1958.

Literatur

- BAACKE, D.: Biographie: soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In: DERS./ SCHULZE 1985, S. 3-28.
- BAACKE, D./ SCHULZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- BAACKE, D./ SCHULZE, TH. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim/ Basel 1985.

- BERG, CHR.: Familie - Kindheit - Jugend im Wandel von der Agrar- zur Industriegesellschaft. In: *liberal* 25 (1983), S. 418-432. (a)
- BERG, CHR.: Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Spiels. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), S. 735-753. (b)
- BERG, CHR.: Von Kindheit haben wir keine Begriffe. In: *Welt des Kindes* 67 (1989), H. 3, S. 7-11.
- BERG, CHR. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991. (a)
- BERG, CHR. (Hrsg.): *Kinderwelten*. Frankfurt a.M. 1991. (b)
- BERG, CHR.: Kinderleben in der Industriekultur. Der Beitrag der Historischen Sozialisationsforschung. In: *DIES.* 1991b, S. 15-40. (c)
- BERG, CHR.: Familie - Kindheit - Jugend. In: *DIES.* 1991a, S. 91-145. (d)
- BERG, CHR.: Wandel der Kindheit in der Industriegesellschaft. In: *Neue Sammlung* 31 (1991), S. 411-435. (e)
- BRUMLIK, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Versuch einer systematischen Rekonstruktion. Frankfurt a.M. 1973.
- BRUMLIK, M.: Symbolischer Interaktionismus. In: LENZEN, D./ MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 1, Stuttgart 1983, S. 232-245.
- CLOER, E.: Der historisch-systematische Ansatz in der Sozialisationsforschung. Ausgewählte systematische Fragestellungen der Geschichte der Kindheit und der historischen Familien- und Sozialisationsforschung. In: *DERS.* (Hrsg.): *Familienerziehung*. Bad Heilbrunn 1979, S. 151-177.
- DITTRICH, E./ JACOBI-DITTRICH, J.: Die Autobiographie als Quelle zur Sozialgeschichte der Erziehung. In: *BAACKE/ SCHULZE* 1979, S. 99-119.
- DOERRY, M.: *Übergangsmenschen. Die Mentalität der Wilhelminer und die Krise des Kaiserreichs*. Weinheim 1985.
- ENGELSING, R.: *Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten*. Göttingen 1973.
- ERIKSON, E.H.: *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart 1987.
- ERIKSON, E.H.: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a.M. 1989.
- FORER, L.K./ STILL, H.: Erstes, zweites, drittes Kind... Welche Bedeutung hat die Geschwisterfolge für Kinder, Eltern, Familie? Reinbek 1982.
- FUCHS, W.: *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. Opladen 1984.
- GESTRICH, A.: Einleitung: Sozialhistorische Biographieforschung. In: *DERS./ KNOCH, P./ MERKEL, H.* (Hrsg.): *Biographie-sozialgeschichtlich*. Göttingen 1988, S. 5-28.
- GRUNTZ-STOLL, J.: *Kinder erziehen Kinder. Sozialisationsprozesse in Kindergruppen*. München 1989.
- HAEN, I. de: "Aber die Jüngste war die Allerschönste". Schwesternerfahrungen und weibliche Rolle. Frankfurt a.M. 1983.
- HAUSEN, K.: Familie als Gegenstand Historischer Sozialwissenschaft. Bemerkungen zu einer Forschungsstrategie. In: *Geschichte und Gesellschaft* 1 (1975), S. 171-209.
- HAUSEN, K.: Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere" - Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: *CONZE, W.* (Hrsg.): *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. Stuttgart 1976, S. 363-393.
- HAUSEN, K.: Historische Familienforschung. In: *RÜRUP, R.* (Hrsg.): *Historische Sozialwissenschaft*. Göttingen 1977, S. 59-95.

- HERRMANN, U.: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft. In: WULF, CHR. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/ Zürich ²1976, S. 283-289.
- HERRMANN, U.: Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN/ Ulich 1980, S. 227-252.
- HERRMANN, U.: Neue Wege der Sozialgeschichte. Zur Forschungspraxis der Historischen Sozialisationsforschung und zur Bedeutung ihrer Ergebnisse für pädagogische Theoriebildung. In: Pädagogische Rundschau 38 (1984), S. 171-187.
- HERZBERG, I.: Kinderfreundschaften und Spielkontakte. In: DEUTSCHES JUGEND-INSTITUT (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München 1992, S. 75-126.
- HESS, R.D./ HANDEL, G.: Familienwelten. Kommunikation und Verhaltensstile in Familien. Düsseldorf 1975.
- HUBBARD, W.H.: Familiengeschichte. Materialien zur deutschen Familie seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. München 1983.
- HURRELMANN, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/ Basel 1986.
- HURRELMANN, K./ Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/ Basel 1980.
- KLIKA, D.: Erziehung und Sozialisation im Bürgertum des wilhelminischen Kaiserreichs. Eine pädagogisch-biographische Untersuchung zur Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt a.M. 1990.
- KOCKA, J.: Bürgertum und Bürgerlichkeit als Probleme der deutschen Geschichte vom späten 18. zum frühen 20. Jahrhundert. In: DERS. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen 1987, S. 21-63.
- KÖNNEKER, M.-L.: Mädchenjahre. Ihre Geschichte in Bildern und Texten. Darmstadt 1978.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart ⁵1971.
- KRAPPMANN, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: Familienerziehung, Sozialschicht, Schulerfolg. Weinheim/ Basel ⁵1976, S. 161-183.
- KRAPPMANN, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: HURRELMANN/ Ulich 1980, S. 443-468.
- LEHR, U.: Die Bedeutung der Familiengröße und der Geschwisterkonstellation im Sozialisationsprozeß. In: DIES.: Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozeß. Bonn 1970, S. 72-8.
- MOLLENHAUER, K./ BRUMLIK, M./ WUDTKE, H.: Die Familienerziehung. München 1975.
- NIPPERDEY, TH.: Deutsche Geschichte 1866-1918. 2 Bde., München 1990/1992.
- NITSCHKE, A., u.a. (Hrsg.): Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne 1880-1930. Bd. 1, Reinbek 1990.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. München 1986.
- ROSENBAUM, H.: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. 1982.
- ROSENBAUM, H.: Proletarische Familien. Arbeiterfamilien und Arbeiterväter im frühen 20. Jahrhundert zwischen traditioneller, sozialdemokratischer und kleinbürgerlicher Orientierung. Frankfurt a.M. 1992.
- SCHMIDT-DENTER, U.: Die soziale Umwelt des Kindes. Eine ökopyschologische Analyse. Berlin 1984.

- SCHMIDT-DENTER, U.: Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens. Weinheim/ München 1988.
- SCHULZE, TH.: Autobiographie und Lebensgeschichte. In: BAACKE / SCHULZE 1979, S. 51-97.
- SCHULZE, TH.: Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: BAACKE/ SCHULZE 1985, S. 29-63.
- SCHÜTZE, Y.: Die Geschwisterbeziehung im Sozialisationsprozeß. Ein historischer Überblick. In: BAETHGE, M./ ESSBACH, W. (Hrsg.): Soziologie: Entdeckungen im Alltäglichen. Frankfurt a.M./ New York 1983, S. 44-64.
- SCHÜTZE, Y.: Geschwisterbeziehungen historisch gesehen. Frühkindliche Sozialisation in der Familie. In: MPG-Spiegel aktuelle Informationen, Jg. 1985, H. 3, S. 18-20.
- SCHÜTZE, Y.: Geschwisterbeziehungen. In: NAVE-HERZ, R./ MARKEFKA, M. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd. 1: Familienforschung. Neuwied/ Frankfurt a.M. 1989, S. 311-324.
- SEYFARTH-STUBENRAUCH, M.: Erziehung und Sozialisation in Arbeiterfamilien im Zeitraum von 1870-1914 in Deutschland. Ein Beitrag historisch-pädagogischer Sozialisationsforschung zur Sozialgeschichte der Erziehung. Frankfurt a.M. 1985.
- SLOTERDIJK, P.: Literatur und Lebenserfahrung. Autobiographien der Zwanziger Jahre. München/ Wien 1978.
- TOMAN, W.: Familienkonstellationen. Ihr Einfluß auf den Menschen und sein soziales Verhalten. München ²1974.
- WEBER-KELLERMANN, I.: Die deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte. Frankfurt a.M. ²1975.
- WEBER-KELLERMANN, I.: Die Kindheit. Kleidung und Wohnen. Arbeit und Spiel. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt a.M. 1979.
- WEBER-KELLERMANN, I./ FALKENBERG, R. (Hrsg.): Was wir gespielt haben. Erinnerungen an die Kinderzeit. Frankfurt a.M. 1981.
- WEBER-KELLERMANN, I.: Frauenleben im 19. Jahrhundert. München 1983.
- WEHLER, H.-U.: Das Deutsche Kaiserreich. 1871-1918. Göttingen ⁵1983.
- WEHLER, H.-U.: Wie bürgerlich war das Deutsche Kaiserreich? In: KOCKA, J. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen 1987, S. 243-280.

Anschrift der Autorinnen:

Prof. Dr. Christa Berg, Dipl.-Päd. Margret Schröder
 Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln
 Seminar für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik
 Gronewaldstraße 2, 50931 Köln

"Alte Väter - Neue Väter?"

Zur Bedeutung der Vaterrolle in bürgerlichen Familien des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (1871-1918)

1. Wandlungsprozesse der Vaterrolle und der Ansatz der neueren Vaterforschung

In der Familien- und Kindheitsforschung ist es üblich geworden, die Erziehungsleistungen der Väter als immer weniger bedeutsam einzustufen und sie so mehr und mehr zu Statisten im Familiengeschehen und im Erziehungsprozeß zu degradieren. In der Forschung wird dieser Marginalisierungsprozeß zunächst mit gesellschaftlichen Veränderungen begründet, denen zufolge die Mutter in den Mittelpunkt der Familie gerückt wurde. Zu diesen Veränderungsvorgängen zählen insbesondere die Auflösung der Produktionsfamilie durch die Industrialisierung während des 19. Jahrhunderts und die damit verbundene Trennung von Familienarbeit und Erwerbstätigkeit (HAUSEN 1976, S. 389) wie auch die beiden Weltkriege des 20. Jahrhunderts, die durch Vaterabwesenheit und Vaterverlust neue Erziehungskonstellationen geschaffen haben (METZ-GÖCKEL 1988, S. 265). Als weiterer beeinflussender Faktor wird die pädagogisch-psychologische Forschung unseres Jahrhunderts genannt, die durch ihre einseitige Orientierung an den traditionellen Rollenkonzepten (ROTH 1991, S. 592) ebenso zur Verdrängung des Vaters aus dem familialen Binnenraum beigetragen habe wie die Etablierung von Entwicklungstheorien, die sich ausschließlich auf den mütterlichen Einfluß in der kindlichen Entwicklung konzentrierten (FTHENAKIS 1984, S. 3).¹

Ob diese Thesen zur Marginalisierung des Vaters allerdings der Realität entsprechen und die Väter tatsächlich immer weniger am Familien- und Erziehungsgeschehen beteiligt waren, läßt sich kaum klären, da es an Daten und Untersuchungen über den Vater in früheren Jahrzehnten und Jahrhunderten fehlt (SCHWÄGLER 1978, S. 150). So wird die allmähliche "Schwächung" des Vaters in vielen Arbeiten zwar implizit angenommen, aber kaum mit entsprechenden Fakten belegt (ebd.). Dagegen läßt sich die Tatsache belegen, daß man in der Literatur zum Eltern-Kind-Verhältnis lange Zeit über umfangreiche Dokumentationen zur Mutter-Kind-Beziehung verfügte, während der Einfluß des Vaters auf sein Kind nur sehr wenig thematisiert wurde.²

Seit Ende der 70er Jahre läßt sich jedoch ein einschneidender Wandel in der Forschung feststellen. Der lange Zeit so sehr vernachlässigte Faktor "Vater" hat nun - unter dem Motto des "Neuen Vaters" und der "Neuen Vaterlichkeit"

- geradezu Konjunktur. Das zunehmende wissenschaftliche und öffentliche Interesse an der Vaterrolle stellt die bisher stark mutterorientierte Elternforschung in Frage und deutet auf einen Wandel der Vaterrolle hin, demzufolge der "autoritäre Vater alten Stils" (NAVE-HERZ 1985, S. 52) abgelöst wird vom liebevollen, fürsorglichen, an Haushalt und Kindererziehung beteiligten Vater "neuester Zeit". Daneben gibt es Studien, die auf immer noch vorhandene Relikte patriarchalischer Familienstrukturen und traditioneller Rollenteilung hinweisen, den "neuen" Vater - zumindest als gesellschaftliches Massenphänomen - eher als "Fiktion" bezeichnen und seine anhaltende "Abwesenheit" bei familien- und kindbezogenen Tätigkeiten betonen (BENARD/SCHLAFFER 1991; POSTLER 1985, S. 6ff.). Solchen Einschätzungen folgend, orientiert sich die Mehrzahl der Väter nach wie vor an der eindimensionalen Rolle des arbeits- und einkommenorientierten Familienernährers, stehen Väter allenfalls als "Wochenend- und Ferienvater" für ihre Kinder zur Verfügung und sind immer noch nicht bereit, in den ersten, wichtigen Lebensjahren ihrer Kinder beruflich zurückzustecken (SAUERBORN 1994, S. 24ff.; MGFM 1992, S. 4). Auch die mit den hohen Scheidungs- und Trennungszahlen einhergehende Pluralisierung von Familienformen scheint die Abwesenheit von Vätern bei der Erziehung ihrer Kinder zu forcieren (BECK 1986, S. 163ff.). Dies bestätigt zumindest die Tatsache, daß 86% der Alleinerziehenden Frauen sind, denen nur 14% alleinerziehende Väter gegenüberstehen (VIELHAUS 1994, S.31).

Insgesamt lassen diese Beschreibungen berechtigte Zweifel aufkommen an einer Polarisierung des "alten, abwesenden" und des "neuen, anwesenden" Vaters. Trotzdem hält sich die neue positive Bewertung des Vaters hartnäckig (METZ-GÖCKEL 1988, S. 67; NAVE-HERZ 1988, S. 244). Die gesellschaftliche Aufwertung und zunehmende öffentliche Anerkennung des "neuen" Vaters bleibt an seine Präsenz in der Familie und als Elternteil gebunden. Diese neuerdings auf den Vater gerichtete Aufmerksamkeit wirft die Frage nach den Ursachen für diese Entwicklung auf, also nach den gesellschaftlichen Veränderungen, die zu diesem neuen Interesse geführt haben. Da jede Gegenwart auch in ihrer Vergangenheit aufzusuchen ist, erscheint eine historische Betrachtung geeignet, um konstatierte Wandlungsprozesse entweder bestätigen oder dementieren zu können.

Während des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (1871-1918) - das hier als historischer Vergleichszeitraum gewählt wird - gelang es dem Bürgertum, sich als soziale Klasse zu etablieren und auf andere Teile der Gesellschaft entscheidenden Einfluß auszuüben. Vor allem in Fragen der Haushaltsorganisation und der Gestaltung des Familienlebens stellte die (bildungs-)bürgerliche Familie das maßgebende Milieu dar. Sie manifestierte und idealisierte die grundlegenden Aspekte geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und Rollenstrukturen derart, daß auch unser heutiger Typus der modernen Familie noch entscheidend davon geprägt ist. Aus diesem Grund kann die sich damals für bürgerliche Kinder durch ihre Eltern eröffnende Erziehungswirklichkeit als ein wichtiger Ausschnitt vergangener, aber in unsere Gegenwart fortwirkender familialer Lebenswelt betrachtet werden.

Die Absicht einer solchen, sich auf einen bestimmten historischen Zeitabschnitt beziehenden Analyse der Vaterrolle führt zur Programmatik der noch in den Kinderschuhen steckenden, sich als Zweig der Familienforschung verstehenden wissenschaftlichen Vaterforschung.³ Diese hat sich in Zusammenhang mit dem seit den 70er Jahren festzustellenden vermehrten Interesse an der Vaterrolle entwickelt und verfügt bereits über umfangreiche Erkenntnisse. In erster Linie hat sie dazu beigetragen, die These von der Exklusivität der Mutter-Kind-Beziehung zu überwinden und entscheidend zu korrigieren: Nicht das Geschlecht, sondern die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung entscheide z.B. über das Bindungsverhalten des Kindes, womit die Annahmen der Psychoanalytiker und Bindungstheoretiker, die Mutter sei die vorrangige und primäre Bezugsperson für das Kind, entkräftet werden. Daneben sind es die Erkenntnisse der Vater-Deprivationsforschung, die gerade durch die Erforschung der Abwesenheit des Vaters während des kindlichen Sozialisationsprozesses die Einsicht in seine Bedeutung für diesen geschaffen haben (FTHENAKIS 1984, S. 3ff.).

Trotz des durch die Vaterforschung vermehrten Wissens über die Bedeutung des Vaters für den Entwicklungs- und Sozialisationsprozeß seines Kindes bleiben noch beträchtliche Forschungsfelder offen: Neben dem Mangel an empirischen Untersuchungen⁴ und der Einseitigkeit vorrangig thematisierter frühkindlicher Vater-Kind-Beziehung fehlt es vor allem an einer theoretischen Fundierung und wird nicht zuletzt eine "historische Analyse der Vaterrolle" (ebd., S. 13) gefordert. Im Rahmen der historischen Kindheits- und Familienforschung wird der Vater nämlich lediglich am Rande erwähnt. Auch die Publikationen, die sich explizit mit dem Vaterbild im historischen Wandel auseinandersetzen (TELLENBACH 1978; STORK 1986; LENZEN 1991), thematisieren kaum die konkret von Vater und Kind gestaltete und gelebte Beziehung, weil sie primär danach fragen, wie über den Vater in verschiedenen Zeiten gedacht, gesprochen und geschrieben wurde, was unter einem guten, was unter einem schlechten Vater verstanden wurde. Im Zusammenhang mit dem von FTHENAKIS festgestellten "Mangel an validem Quellenmaterial" (1985, S. 4) läßt sich deshalb erklären, warum "eine Menge Daten vorhanden sind über normative Vorstellungen und rechtliche Regelungen, die um den Vater zentriert sind, aber nur sehr wenig über das tatsächliche Verhalten des 'historischen Vaters'" (SCHWÄGLER 1978, S. 151). Umso mehr verwundert es allerdings, daß sich in der Forschungsliteratur, wenn überhaupt, dann in relativ einheitlicher Weise Beschreibungen auffinden lassen, die das Bild des kühlen, distanzierten, strengen und ungeliebten Vaters zeichnen, der als "unumschränkter Herrscher" (Puppe, Fibel... 1977, S. 26), als "Feind seiner Kinder" und als "furchterregender Tyrann" (KOEBCNER 1985, S. 500) die ganze Familie terrorisierte.

Ausgehend von solchen Darstellungen soll hier die These vertreten werden, daß diese häufig anzutreffenden stereotypen Vorstellungen des vermeintlich "düsteren Vaters" mit den Schwierigkeiten der Trennung von Norm und Wirklichkeit zusammenhängen und daß deshalb nicht selten gesellschaftliche

und geschlechtsspezifische Rollenerwartungen einseitig verallgemeinert werden (ROSENBAUM 1982, S. 26, 254). Sucht man zum Beispiel in zeitgenössischen pädagogischen Ratgeberschriften nach normativen Konzepten, die den väterlichen Anteil am konkreten Erziehungsgeschehen definieren, so wird dort in der Tat immer wieder auf die angeblich natürlichen Wesensunterschiede der Geschlechter Bezug genommen und der Vater als der zu fürchtende, strenge, energische und ernste einer weichen, sanftmütigen, milden und nachgiebigen Mutter gegenübergestellt: "Ohne die Einwirkung des Vaters [würde] die Mutterliebe leicht in zu große Weichheit und Nachgiebigkeit gegen das Kind ausarten" (MATTHIAS 1898, S. 8). Vom Vater wurden Erziehungsaufgaben erwartet, die sich als natürliches Pendant zur mütterlichen Erziehung häufig in der strengen Ausübung von Disziplinarmaßnahmen erschöpften. Sogar per Gesetz wurde dem Vater nicht nur die zur Erziehung der Kinder notwendige "Kraft und Autorität" (Motive 1888, S. 736) bescheinigt, sondern auch die Entscheidung über die Anwendung "angemessener Zuchtmittel" (§1631 BGB) überlassen. Strenge wurde dem Vater quasi zur Pflicht gemacht. Daß seine Rolle als "oberster Normenvollstrecker" bei sich verschärfenden Erziehungsgrundsätzen hinsichtlich Unterordnung und Gehorsam nicht immer als eine "glückliche" zu verstehen ist, erwähnt SCHÜTZE sehr zu recht (1988, S. 125; HORKHEIMER 1992, S. 176).

Solche aus gesetzlichen Grundlagen und pädagogischen Ratgebern abzuleitenden Vorstellungen über die Rechte, Pflichten und Funktionen des Vaters liefern jedoch keineswegs ein gültiges Bild der Realität. Wie verschieden Väter von ihren Kindern erlebt und wie unterschiedlich sie im Rückblick beurteilt werden, zeigen z. B. die beiden nachfolgenden autobiographischen Äußerungen: "Doch schon damals war es mir bewußt, daß ich ihm den Maßstab aller Dinge verdanke, auf visuellem sowie auf literarischem Gebiet und vor allem in allen Bezirken des Menschlichen. Seine väterliche Güte und Bescheidenheit und seine dabei so entschiedene Kritik im Umgang mit seinen Autoren und deren Werken, blieben mir immer ein Leitbild" (BRIGITTE FISCHER 1978, S. 51). - "Ich war verlogen, weil ich immer in Abwehrstellung war, und hatte selbst dann ein schlechtes Gewissen, wenn ich manchmal auf langen Spaziergängen vertraute Gespräche mit ihm hatte. Denn ich konnte kein Vertrauen zu jemand haben, der die Macht hatte, plötzlich einen Rohrstock herauszuholen und mich zu verprügeln. Ich hätte so gerne ein inniges Verhältnis zu ihm gehabt, aber ich hatte gelernt, immer auf der Wacht zu sein und kein unbedachtes Wort zu sagen" (MAX FÜRST 1973, S. 6). Während bei MAX FÜRST die absolute Machtposition und unumstößliche Autorität des Vaters eine lebenslang ablehnende Haltung provoziert, entdeckt BRIGITTE FISCHER in ihrem Vater den "Maßstab aller Dinge" und schreibt ihm damit einen bis ins Erwachsenenalter reichenden Einfluß zu. Gerade im Zusammenhang mit den in der Forschungsliteratur aufzufindenden einseitigen Darstellungen des Vaters und den beschriebenen gesellschaftlichen Vorstellungen muß gefragt werden, ob die Bilder eines gütigen, liebevollen und "leitbildhaft" beeinflussenden Vaters einerseits bzw. eines autoritären, jähzornigen und strengen Vaters andererseits lediglich vereinzelte Ausnahmen darstellen und allein

individuelle Erfahrungen beschreiben, oder ob solche Eindrücke auch in den Erinnerungen anderer Autoren nachzuweisen sind.

In sozialisationstheoretischer Hinsicht kann es jedoch nicht nur um die Darstellung väterlicher Handlungsstereotypen gehen, sondern es muß auch die Bedeutung des Vaters für den kindlichen Entwicklungs- und Sozialisationsprozeß thematisiert werden. Gerade darum muß der Vater als Sozialisationsinstanz in der Vielfalt zugehöriger Erfahrungen herausgearbeitet werden. Das verlangt nicht nur die Interpretation heterogener autobiographischer Äußerungen, sondern eben für diese auch einen theoretischen Bezugsrahmen (BAACKE 1985, S. 11). In der noch jungen Vaterforschung fehlt es jedoch weitgehend an akzeptablen wirklichkeitsnahen Kategorien zur Beschreibung des "Phänomens Vater" (SCHARMANN/ SCHARMANN 1975, S. 271; FTHENAKIS 1984, S. 12). Dieser Mangel an theoretischen Konzepten beziehungsweise deren Unausgereiftheit ist der Grund dafür, daß auch heute noch die Elternrollen häufig mit den PARSONSSchen Kategorien "instrumentell" und "expressiv" erfaßt werden (PARSONS/ BALES 1956, S. 47). Zwar ist die PARSONSsche Rollentheorie dazu geeignet, das zeitgenössische Familienmodell mit seiner traditionell geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung zu beschreiben (HAUSEN 1976, S. 369); zur Erfassung von Prozeß und Entwicklung der Vater-Kind-Beziehung erweist sie sich jedoch als unzureichend, weil die Familie reduziert wird auf ein Konglomerat aus Handlungsvorgaben, die aus der sie umgebenden Kultur stammen und von den Eltern als Träger bestimmter Funktionen auf das Kind übertragen werden. Damit wird die Beeinflussbarkeit des innerfamiliären Interaktionsgeschehens durch die Individualität der Eltern wie auch die Möglichkeit des Kindes, sich als "produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt" (HURRELMANN 1983, S. 91) aktiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, nicht angemessen berücksichtigt, also auch dem Anspruch einer interaktionistisch orientierten Sozialisationstheorie nicht entsprochen. Hier wird deshalb auf den BRONFENBRENNERSchen Entwurf einer Theorie der Umweltkontexte zurückgegriffen, die geeigneter scheint zumindest die Wechselwirkung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Umwelteinflüssen zu erklären. In diesem öko-psychologischen Umweltmodell werden Objekte, Tätigkeiten und Menschen als wichtigste Kontexte menschlicher Entwicklung analysiert. Mit der Fähigkeit, in unterschiedlichen Lebensbereichen zunehmend selbständig tätig werden zu können, wird die Ausbildung einer individuellen Handlungskompetenz als wichtigstes Kriterium einer stabilen Persönlichkeitsentwicklung definiert (BRONFENBRENNER 1989; KOSSAKOWSKI 1991, S. 72).

Da vor allem Autobiographien als dokumentierte Lebenserfahrung bedeutende Informationen über solche individuellen Entwicklungsprozesse liefern, werden sie als "ergiebigste Quellen der historischen Erziehungsforschung" (LOCH 1988, S. 245f.) herangezogen. Steht die Frage nach der Entstehung der eigenen Persönlichkeit im Mittelpunkt jeder Autobiographie, können die Erinnerungen der Autoren an ihre Väter als wichtiges Quellenmaterial betrachtet werden, um dem Vater als möglichem "Mitkonstrukteur" (BITTNER 1979, S. 125) der Biographie seiner Kinder auf die Spur zu kommen. Dabei wird der problemati-

sche Charakter von Autobiographien als "Datenmaterial" im empirischen Sinne nicht verkannt. Ihre Komplexität, Individualität und Authentizität macht sie aber zugleich unverzichtbar.⁵ Mit dieser "Spurensuche" soll in den folgenden Kapiteln aufgezeigt werden, wie differenziert Väter erlebt wurden und welcher sozialisatorische Einfluß ihnen zugeschrieben werden kann. Auf eine Einteilung in verschiedene Väter-Typen, wie dies von ROSENBAUM und SCHMIDT-DENTER vorgenommen wurde, wird hier zugunsten der Darstellung einzelner, sich aus den Erinnerungen ergebender väterlicher Rollensegmente und -funktionen verzichtet.⁶ Dabei versteht es sich von selbst, daß eine Einteilung der Vaterrolle hinsichtlich Berufstätigkeit, Freizeitgestaltung und Erziehungsgeschehen nur als heuristisches Konstrukt zu betrachten ist, da der Vater von seinen Kindern als eine Einheit, als *der* Vater, erlebt wurde.

2. Der Vater im Spiegel von Autobiographien - Patriarchalische Familienstrukturen und traditionelle Rollenteilung

Um das tatsächlich von den Kindern erlebte Vaterverhalten zu rekonstruieren, wurden 58 Autobiographien - 23 weibliche und 35 männliche - von Personen, die zwischen 1867 und 1909 geboren worden waren, hinsichtlich ihrer Äußerungen zum Vater überprüft. Bei der Auswahl der Autobiographien wurde darauf geachtet, daß die Autorinnen bzw. Autoren mit Vater und Mutter unter einem Dach zusammengelebt hatten, so daß beide Elternteile als erste Bezugspersonen zur Verfügung standen. Ausgehend von der Berufstätigkeit des Vaters können etwa zwei Drittel der Autobiographen zum Bildungsbürgertum (Professoren, Ärzte, Lehrer, Schriftsteller, Verleger usw.) und ein Drittel zum Besitzbürgertum (Unternehmer, Kaufmänner, Fabrikanten usw.) gezählt werden. Aus der Vielzahl von Aussagen, Beschreibungen und Stellungnahmen wurden jene ausgewählt, die vorrangig geeignet erscheinen, auf folgende Fragen eine Antwort zu geben:

- Wie und in welchem Ausmaß partizipierte der Vater am bürgerlichen Familienleben?
- Auf welche Art und Weise hat er sich um seine Kinder gekümmert?
- Wo und wann hatten Kinder die Gelegenheit, mit ihrem Vater in Kontakt zu treten?
- Wie wurde die gemeinsam verbrachte Zeit gestaltet?
- Inwiefern nahm der Vater Einfluß auf die späteren Interessen, Neigungen und Meinungen seiner Kinder?

Dabei sind zunächst auffällige Gemeinsamkeiten zu konstatieren. Alle Autobiographien dokumentieren - ohne Ausnahme -, daß die traditionelle innerfamiliäre Arbeitsteilung in jeder Familie praktiziert wurde. Die für den Bereich der Erziehung und des Haushalts verantwortliche Mutter bildete auf der einen Seite wegen ihrer ständigen Anwesenheit im Hause einen festen Bestandteil

des eigenen Lebens - "Überall finde ich sie, wo ich hinsehe" (KLAUS MANN 1989, S. 29) -; auf der anderen Seite wurde sie gerade aus diesem Grunde häufig nicht in besonderer Weise erinnert: "Auf die Mutter besinne ich mich aus jener Zeit gar nicht. Sie war da, und das war gut" (KÄTHE KOLLWITZ 1989, S. 721). Die Beziehung zum Vater war dagegen in der Regel durch dessen außerhäusliche Berufstätigkeit charakterisiert, die nur ein relativ seltenes Zusammensein mit der Familie zuließ: "Die ihm mögliche Karriere hat er schnell durchlaufen. Er ging ganz im 'Dienst' auf, der zehn bis zwölf Stunden dauerte. Die Familie gab es für ihn nur am Sonntag, wo wir alle regelmäßig zur Kirche gingen" (BRIGITTE FISCHER 1978, S. 297). Neben dieser geschlechtsspezifischen Aufteilung in Familienarbeit und Erwerbstätigkeit gab es aber auch innerhalb der häuslichen Sphäre eine klare Verteilung der von Vater und Mutter auszufüllenden Zuständigkeitsbereiche: "Aber die Zeiten waren nun einmal so, daß das Weibliche unter keinen Umständen in männliche Vorrechte eingreifen durfte: Männer tranchierten den Braten, rauchten und kauften Wein, Frauen waren für Küche, Kinder und Diensthofen zuständig" (HANS FALLADA 1955, S. 9).

Die mit diesen Worten ebenso lapidar wie anschaulich beschriebene, an den Geschlechtern orientierte Rollen- und Arbeitsteilung der Eltern ist nicht nur als ein zentrales Organisationselement in Haushalt und Familie zu verstehen, sondern stellt auch einen entscheidenden Faktor der kindlichen Sozialisation dar (HAUSEN 1976, S. 363). Weil die Zuweisung der verschiedenen Aufgaben einer individuellen Entscheidung entzogen war und aufgrund von Geburt und Geschlecht erfolgte, gab es für Mädchen und Jungen gar keine andere Möglichkeit, als schon frühzeitig am Beispiel der Eltern in den für sie vorgesehenen zukünftigen Kompetenzbereich hineinzuwachsen. Darüber hinaus prägte diese schon klassisch gewordene Rollenaufteilung in entscheidendem Maße auch die innerfamiliäre Autoritätsstruktur - nur scheinbar paradox und widersprüchlich auf die Formel gebracht: "Der Vater war das unbestrittene Oberhaupt der Familie, wenn auch die Mutter in wesentlichen Dingen das 'Sagen' hatte" (WERNER WACHSMUTH 1989, S. 114). Obwohl die Mutter als eine Person erlebt wurde, die den ganzen Tag über "das Sagen" hatte, gab es dennoch eine Instanz, die - wenn auch unsichtbar und abwesend - über ihr stand. Die dem Vater als "Oberhaupt" zukommende dominierende Rolle im Familienverband resultierte primär aus seiner Position als Alleinverdiener. Als Versorger und Ernährer der Familie wurde er aus "respektvoller Entfernung verehrt" (RICHARD B. GOLDSCHMIDT 1963, S. 42). Vor allem die finanzielle Abhängigkeit von Frau und Kindern unterstützte die Machtposition des Vaters und legitimierte seine von nahezu allen Autoren beschriebenen patriarchalischen Vorrechte. Da in der bürgerlichen Familie der Mann das Geld - "diese Macht in substantieller Form" - besitzt und über seine Verwendung bestimmt, zwingt dies seine Frau, Söhne und Töchter zur Unterordnung unter seine Leitung (HORKHEIMER 1992, S. 182).

Keinesfalls kann man jedoch von einer traditionellen und patriarchalischen Familienstruktur auf eine immer problematische Gefühlsbeziehung zwischen

Vater und Kind schließen. Als "unbestrittenes Oberhaupt" der Familie konnte der Vater dennoch bedingungslos geliebt und als Freund und Kamerad erlebt werden: "Wir Kinder liebten 'Väterchen' über die Maßen. Ich konnte mir nicht vorstellen, daß ich einmal seinen Tod überwinden würde" (JOACHIM RINGELNATZ 1951, S. 29). - "So weit ich zurückdenken kann, war mein Vater für mich ein Kamerad und zugleich unbedingte Autorität. Sie verstand sich von selbst und das Kameradschaftliche vertrug sich aufs beste mit ihr" (JULIE BRAUN-VOGELSTEIN 1960, S. 65). - "Später gab die Zärtlichkeit, mit der er Frau und Kinder umhegte, noch eine besondere Wärme dazu, die jeder spürte, der ins Haus kam" (HERMAN NOHL 1940, S. 43).

Die beiden Äußerungen von RINGELNATZ und NOHL weisen bereits darauf hin, daß entgegen der gängigen Auffassung auch die Vater-Sohn-Beziehung von Freundschaft und Zuneigung geprägt sein konnte. Insgesamt bestätigen diese Zitate, daß hinsichtlich der Intensität der Gefühle eine differenzierte Betrachtungsweise notwendig ist, um die einschlägigen Stereotypen und klischeehaften Vorstellungen des strengen, ungeliebten und lauten Vaters zu problematisieren.

3. Vaterrolle und Berufstätigkeit

Sowohl die innerfamiliäre, an den Geschlechtern orientierte Arbeitsteilung als auch die patriarchalischen Vorrechte des Vaters stehen in engem Zusammenhang mit der männlichen Berufstätigkeit, die schließlich selbst noch das familiäre Binnenklima und seine Umgangsformen beherrschte: "Aus der Augustenburger Zeit wurde meinem Vater nachgesagt, daß er die Besucher regelmäßig freundlich nach ihrem Anliegen fragte, aber vorher bat: 'Wie heißen Sie? Was wollen Sie? Fassen Sie sich kurz!' Er legte immer größten Wert auf äußerste Präzision, und diese Kürze wurde auch von uns Kindern jederzeit verlangt." (MARIE-ELISABETH LÜDERS 1963, S. 19). Eine solche Übertragung der am Arbeitsplatz gültigen Normen und Grundsätze auf Kommunikationsformen und Erziehungsgeschehen wird von vielen Autobiographen bezeugt. Wenn der Vater Arbeit, Fleiß und Disziplin auch innerhalb der Familie zum Prinzip erhob (WERNER PEISER 1989, S. 67), wenn er Angestellte und Kinder gleich, nämlich "streng, aber gerecht" behandelte (MARGARETE BUBER-NEUMANN 1957, S. 11), wenn er - wie oben zitiert - entsprechend den Gepflogenheiten im Amt auch von seinen Kindern äußerste Präzision verlangte, waren es stets berufliche Grundsätze, die keineswegs im familialen Umfeld durch private und intime Umgangsformen ersetzt wurden, sondern Erziehungsziele und -stile gleichermaßen definierten. Arbeit und Disziplin, Pünktlichkeit und Ordnung, Pflichterfüllung und Fleiß verweisen auf typisch bürgerliche Normen und Verhaltensmuster und waren häufig sowohl notwendiges Vehikel für die berufliche Karriere des Vaters als auch Grundlage der praktizierten Erziehungsmaximen, da sie für die Zukunft der Kinder Fortschritt und Weiterkommen garantieren sollten.

Neben der Übereinstimmung beruflicher und erzieherischer Verhaltensweisen läßt sich aus vielen Autobiographien ein weiterer Gesichtspunkt ableiten, der mit der Versorgerrolle des Vaters in Zusammenhang steht und den die folgende Äußerung beispielhaft belegt: "Ich stamme aus einer Professorenfamilie, die in gesicherten materiellen Verhältnissen gut bürgerlich lebte" (WERNER WACHSMUTH 1989, S. 113). Nicht nur die vom Gehalt des Vaters abhängigen materiellen Verhältnisse, auch seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufssparte sind für die soziale Platzierung der ganzen Familie von Bedeutung. Durch diesen von der Berufstätigkeit des Vaters abhängigen Prozeß der Statuszuweisung wird auch die gesellschaftliche Position des Kindes festgelegt und damit eine der grundlegenden Voraussetzungen für den Aufbau menschlicher Identität geschaffen (CLAESSENS 1979, S. 28). Vor allem die Anerkennung der jeweiligen Position durch die soziale Umwelt ist für die Entfaltung der Persönlichkeit von Bedeutung (ebd., S. 113). So bezeugen die Autobiographien, daß Angestellte, Freunde und Kollegen des Vaters im Umgang mit dem Kind die außer- und innerfamiliäre Rollen- und Positionsverteilung betonten, damit durch ihr Verhalten dessen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht auch in der Wahrnehmung des Kindes noch bekräftigten (vgl. KARLA HÖCKER 1977, S. 130; THEODOR LESSING 1969, S. 87). Das Selbstbewußtsein der Tochter bzw. des Sohnes wuchs mit dem beruflichen Ansehen und der öffentlichen Geltung der Väter: "Ich war bis zu meinem zehnten Jahr von der Überzeugung großer, mir aus meiner Umwelt zufließender Sympathie getragen, an der wohl die Achtung, Zuneigung und Dankbarkeit, die unser Vater in allen Schichten der Bevölkerung genoß, teilhatte" (INA SEIDEL 1970, S. 75). Die Anerkennung des Vaters, der eine erfolgreiche Arztpraxis führte, übertrug sich auf die Tochter, bestimmte deren subjektiven Eindruck von sozialer Akzeptanz und trug dazu bei, daß sie Klarheit über die eigene Position im Verhältnis zur Umwelt gewann. Ob Eisenbahner, Bürgermeister, Arzt oder Verleger: Kaum ein Vater ließ es sich im übrigen nehmen, seinen Kindern den alltäglichen Arbeitsplatz zu zeigen und - zumindest die Söhne - auf diesem Weg mit einem Teil der potentiellen eigenen beruflichen Zukunft zu konfrontieren. Nicht immer stießen solche Besuche allerdings auf die Begeisterung, die HERMANN HEIMPEL zum Ausdruck bringt, wenn er sich an die gemeinsame Besichtigung einer Lokomotive erinnert: "Wer aber von den vielen, die zischend und die Fäuste vor gewinkelten Armen in Kreisen drehend auf Straßen und Hausgängen Lokomotive spielte, konnte daran denken, einmal wirklich auf diesem Fahrzeug der Fahrzeuge zu stehen?" (1949, S. 67)

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive kann die direkte Konfrontation des Kindes mit der Arbeitsstätte des Vaters in verschiedener Hinsicht als bedeutsam bezeichnet werden. Zum einen bewirkt sie die Erweiterung des sozialen Erfahrungsraums in einen dem Kind ja normalerweise fremden Lebensbereich hinein und läßt damit insgesamt den Bereich und die Flexibilität sozialer Fähigkeiten zunehmen. Zum anderen ergibt sich dadurch für das Kind die Möglichkeit, sich den Vater auch während seiner Abwesenheit kognitiv zu repräsentieren, da eine konkrete Vorstellung von dem Ort, an dem sich

der Abwesende befindet, das Denken an ihn erleichtert. Diese Möglichkeit der kognitiven Vergegenwärtigung kann dem Vater selbst dann noch einen indirekten Einfluß auf das Kind sichern, wenn er sich tagsüber anderswo aufhält (SCHMIDT-DENTER 1984, S. 113). Außerdem begegnet das Kind am Arbeitsplatz des Vaters anderen Menschen, seien dies - wie für INA SEIDEL - die Patienten auf der Kinderstation, die Krankenschwestern, Ärzte und Besucher der Klinik (INA SEIDEL 1970, S. 33), oder - wie für MARGRET BOVERI, deren Vater als Biologe ein naturwissenschaftliches Institut leitete - die Angestellten, Assistenten und Doktoranden in den Laborsälen (BOVERI 1977, S. 17), oder - wie für BRIGITTE FISCHER, die Tochter des Berliner Verlegers SAMUEL FISCHER - die Kollegen, Schriftsteller und Autoren (FISCHER 1978, S. 45). Immer wieder ergaben sich neue soziale Kontakte zu Menschen in bisher unbekannten Rollen und Positionen. Die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit und einer komplexen Identität wird dadurch gefördert, denn es wächst das eigene Rollenrepertoire im Umgang mit der Rollenpluralität anderer Menschen und damit die soziale Kompetenz (BRONFENBRENNER 1989, S. 114).

4. Vaterrolle und Freizeitgestaltung

Ein besonderes Charakteristikum der bürgerlichen Familie war das unterschiedliche zeitliche Ausmaß, in dem die Kinder den jeweiligen Elternteil erleben konnten. Während die Mutter "selbstverständlich da war" (GERTRUD BÄUMER 1953, S. 11), fielen die Begegnungsmöglichkeiten mit dem Vater wesentlich geringer aus. Auch in den Erinnerungen der Autobiographen spiegelt sich dieser zumindest auf zeitlicher Ebene einschränkende Aspekt der Vater-Kind-Beziehung wider. Dies wurde allerdings in einigen Fällen kompensiert durch die qualitative Ausgestaltung der gemeinsam verbrachten Zeit: "Unser Vater war zurückhaltender und kam mit unserem Alltag weniger in Berührung. Dafür hatte er eine noch stärkere suggestive Kraft, wenn er das Wort an uns richtete oder eine Unternehmung (etwa einen Theaterbesuch) persönlich leitete. Seine Aussprüche wurden uns schneller zu klassischen Zitaten, weil sie seltener waren" (KLAUS MANN 1989, S. 29).

Auch viele andere Autobiographen können sich sehr gut an einzelne, mit dem Vater erlebte Situationen erinnern und bestätigen damit die These, nach der die Anwesenheit des Vaters gerade wegen ihrer Seltenheit einen "Neuigkeitseffekt" (SCHMIDT-DENTER 1984, S. 38) birgt. Gerade die häufige Abwesenheit des Vaters scheint Voraussetzung dafür zu sein, daß seine Anwesenheit mit besonderer Bedeutung belegt wird. Dieser "Neuigkeitseffekt" kann auch auf die nachträgliche Bewertung der einzelnen Situationen Einfluß nehmen, dann sogar - wie von KLAUS MANN - als besonders "suggestiv" und damit wirkungsvoll beschrieben werden. Die zeitliche Gebundenheit des Vaters beschränkte auf der einen Seite das Erleben der Vaterpräsenz auf die Abende, oft auch nur auf die Wochenenden und Ferien. Auf der anderen Seite sorgte

sie für die sich in den Autobiographien abzeichnenden schärferen Konturen der väterlichen Freizeitrolle. Gemeinsames Spielen, Spaziergehen, Basteln, Arbeiten, Lesen und Musizieren wird von fast allen Autoren und Autorinnen mehr oder weniger ausführlich geschildert. Vor allem für die Jungen ergab sich in der mit dem Vater verbrachten Freizeit häufig die Gelegenheit, sich spielerisch bestimmte Techniken, Fähigkeiten und Sachkenntnisse anzueignen, die ihnen im Zusammensein mit Freunden dann deren Anerkennung und Akzeptanz einbringen konnten. Durch viele Tätigkeiten - beispielsweise durch einen in Teamarbeit entstandenen Drachen oder durch das Beobachten des Vaters beim Schnitzen einer Lanze (WALTER BRECHT 1984, S. 133; OVERBECK 1975, S. 34) - wurden Lernprozesse verschiedener Art in Gang gesetzt.

BRONFENBRENNER hat darauf aufmerksam gemacht, daß gerade die von anderen Menschen in Anwesenheit des Kindes gezeigten Tätigkeiten und die mit anderen Menschen gemeinsam ausgeführten Aktivitäten die Hauptquelle direkter Einwirkungen auf das psychische Wachstum des Kindes darstellen (1989, S. 63). Solche Lernprozesse können sowohl inhaltlicher als auch struktureller Art sein, sich aus der Konfrontation der Kinder mit bestimmten Herstellungsverfahren, aus dem Umgang mit verschiedenen Materialien und dem Kennenlernen einzelner Arbeitsschritte ergeben oder auch auf die durch das Vorbild des Vaters gesteigerte Motivation zurückzuführen sein, diese Tätigkeiten irgendwann einmal allein auszuführen oder den Arbeitsanteil des Vaters übernehmen zu können. Auch durch die gemeinsame Verfolgung eines Zieles, durch die zur Anfertigung des Objektes nötige Ausdauer sowie durch die beispielsweise zum Drachenbau nötige Abstimmung zwischen Vater und Kindern bei der Beschaffung des Materials, der Aufgabenverteilung und der Herstellung der Einzelteile können Lernprozesse in Gang gesetzt werden. Vor allem die bei solchen Aktivitäten notwendige gegenseitige Absprache "fördert beim kleinen Kind den Erwerb interaktiver Fertigkeiten und regt die Bildung einer Vorstellung von wechselseitiger Abhängigkeit an, die ein wichtiger Schritt der kognitiven Entwicklung ist" (ebd., S. 72). Nicht zuletzt beziehen sich strukturelle Lernprozesse auch auf den Umgang mit differentiellen Kräfteverhältnissen, wenn sich der Vater beispielsweise beim Basteln geschickter anstellt oder beim Wettrennen besser abschneidet. Die eigenen "Kräfte" im Gegensatz zu denen anderer besser einschätzen lernen, kann sowohl zur kognitiven als auch zur sozialen Entwicklung beitragen, "da Kräfteverhältnisse die physikalischen und sozialen Erscheinungen charakterisieren, denen der Mensch sein Leben lang in vielerlei ökologischen Bereichen begegnet" (ebd., S. 73).

Als ein weiteres Spezifikum der gemeinsamen Freizeitgestaltung von Vater und Kind läßt sich neben der zeitlichen Einschränkung die immer wieder auftretende Vermischung von Hobbies und Interessen des Vaters mit denen seiner Kinder feststellen. "Ich habe selbst die ganze Nacht wieder darin gelesen!" (INA SEIDEL 1970, S. 48), sagte der Vater von INA SEIDEL, als er ihr eine vollständige Ausgabe von *Robinson Crusoe* schenkte; und ebenso erinnert sich FRIEDRICH GEORG JÜNGER an die eifrige Unterstützung seines Vaters beim alljährlichen "Maikäfersammeln" (1951, S. 113). Da die gemein-

samen Interessen oftmals noch aus der eigenen Kindheit des Vaters herührten, konnte die Begeisterung für ähnliche Dinge - ob Lokomotiven, Autos oder Drachen - vor allem das Vater-Sohn-Verhältnis prägen.

Die Mehrzahl der Autobiographen erinnert sich bei der Besinnung auf die mit dem Vater gemeinsam verbrachte Freizeit an "Handlangerdienste", "Teilzeitarbeit" und "Botengänge", mit denen sie vom Vater, gelegentlich auch von der Mutter, beauftragt wurden. Ob ein Brief zu überbringen, ein Buch abzugeben oder eine Rechnung zu bezahlen war, immer führten solche Besorgungen verschiedenster Art in die nähere und weitere Umgebung, ergaben sich Kontakte und Begegnungen mit anderen Menschen, mußte man sich im Umgang mit Erwachsenen behaupten. ERNST VON HIPPEL beschreibt im Rückblick, daß er dadurch "manchen Einblick in fremde Lebensbereiche" (1975, S. 123) erhielt. Die Kinder des berühmten Historikers THEODOR MOMMSEN konnten ihren Vater sogar bei wissenschaftlichen Arbeiten unterstützen und eigenständige Ideen entwickeln: "Ich entsinne mich vor allem eines Index, der uns lange beschäftigte. Da waren zuerst viele Bogen, mit der feinen Hand des Vaters beschrieben, in Streifen zu schneiden, diese nach den Anfangsbuchstaben in Kästchen zu sortieren und schließlich auf Tischplatten alphabetisch zu ordnen und auf neue Bogen zu kleben oder zu stecken... Wir machten die Arbeit gern, und der pekuniäre Gewinn war gewiß nicht das Hauptmotiv dabei, obwohl wir zunächst keins und später ein recht kleines Taschengeld hatten. Ich weiß noch, welchen Eindruck es machte, als mein jüngster Bruder auf die Idee kam, man könne sich wenigstens das Aufstecken ersparen, und stattdessen die geordneten Zettel umdrehen, ein gummiertes Papier darauf drücken, und so ein ganzes Blatt voll auf einmal erhalten" (ADELHEID MOMMSEN 1936, S. 11f.).

Nach CLAESSENS entsteht durch die Übernahme von kleineren Aufgaben ein "sachorientiertes und, in Abhebung von Sympathie und (natürlicher) Dominanz sekundäres, Handlungssystem" (1979, S. 64). Die gemeinsame Orientierung an einem sachlichen Ziel sowie die damit verbundenen neuen Verhaltensmöglichkeiten und Handlungsalternativen können die sonst vorhandenen, auf Zuneigung und Hierarchie basierenden innerfamilialen Positionssysteme für eine Zeit lang außer Kraft setzen und neue Rollen und Positionen schaffen (ebd.). So haben sich die Geschwister MOMMSEN durch ihre intensive Beschäftigung einen Kompetenzbereich erworben, in dem nicht nur die natürliche Überlegenheit des Vaters in den Hintergrund rückte, sondern vor allem auch die altersmäßige Rangordnung unter den Geschwistern nicht mehr zählte. Ausgerechnet dem jüngsten Bruder gelang es, durch eine eigene Idee eine neue "Handlungsstrategie" zu entwickeln, von deren "Rationalisierungseffekt" auch alle anderen Geschwister profitieren konnten, da sie sich als arbeit- und zeitsparend erwies.

Obwohl in nahezu allen Autobiographien die absolute Autorität des Vaters beschrieben wird und sich diese in einer unterdrückenden, hemmenden und einschüchternden Weise äußern konnte, so weisen doch verschiedene Bemerkungen

kungen darauf hin, daß der strenge, aber gerechte Vater gerade wegen seiner Autorität, Stärke und Überlegenheit auch eine beschützende Atmosphäre und ein Gefühl von Sicherheit vermittelte. Diese Beschützerrolle nahm der Vater nicht nur durch seine bloße körperliche Anwesenheit ein (SCHIEBER 1932, S. 58), sondern auch indirekt durch die Vermittlung von Kenntnissen und Ratschlägen. So erinnert sich KARLA HÖCKER an ein Gespräch ihrer Verwandten, das sie während eines Gewitters belauschte: "Sie sprachen über ihre Erfahrungen, wo es voriges Jahr eingeschlagen hatte und vorvoriges Jahr und was dabei alles passiert war. Das Kind war erstaunt: Die hatten ja Angst vor Gewittern! So etwas kannte es nicht. In Berlin gab es Blitzableiter und der Donner zeigte immer genau an, wie weit entfernt so ein Gewitter war. Hatte der Vater gesagt" (1977, S. 50). Und auch KLAUS MANN hatte die Möglichkeit, auf eine ganz besondere Art und Weise von der "väterlichen Schutzfunktion" zu profitieren: "Eine Zeitlang träumte ich in Tölz regelmäßig von dem Mann, der mit dem Kopf unterm Arm, klapprig und verhüllt, auf mich zukam. Aber mein Vater hatte mir den guten Rat gegeben, ihm einfach zu sagen: 'Mach sofort, daß du wegkommst. Mein Papa hat ausdrücklich verboten, daß du mich besuchst!' Ich tat es und, sieh da, er verschwand" (1989, S. 20).

In dem einen Fall trägt also das Wissen um die mögliche Berechnung der Entfernung des Gewitters dazu bei, daß Angst und Panik bei Blitz und Donner gar nicht erst auftauchen können. In dem anderen Fall findet das den ganzen Tag über erlebte Bild des Vaters als einer "letzten Instanz", bei der "kein Einspruch mehr möglich ist" (ebd., S. 30), auch in die nächtlichen Träume Eingang; denn das kopflose Ungeheuer praktiziert, indem es aus den Träumen verschwindet, den dem Vater gegenüber schuldigen Gehorsam in der gleichen Weise, wie es KLAUS MANN und seine Geschwister gewöhnt sind. Die absolute Autorität des Vaters erwies sich gelegentlich auch als sehr vorteilhaft, indem sie die Entstehung ungerechtfertigter Ängste verhinderte und zum Aufbau einer realistischen Beziehung zu natürlichen Dingen und Geschehnissen beitrug.

5. Der Vater als Erzieher und Lehrer

Sucht man in den Erinnerungen der Autoren nach expliziten erzieherischen Einflüssen durch den Vater, so wird häufig auf dessen Wesen, dessen Persönlichkeit, dessen Lebensführung insgesamt Bezug genommen: "Er erzog uns durch sein Beispiel, durch die Art und Weise, wie er sein tägliches Leben führte" (LEIBHOLZ-BONHOEFFER 1968, S. 24). - "Denn durch die geistige Energie, die das sprühende Wesen meines Vaters verbreitete, gab er unbewußt ein großartiges Vorbild für uns, und dies, vor den Augen der Kinder gelebt, ohne Maske, wird immer die beste Form der Erziehung bleiben. Die großen Gedanken der Tätigkeit und Hilfsbereitschaft, der Unerschrockenheit und Verantwortung lebte mein Vater uns vor" (EMIL LUDWIG 1931, S. 71).

Der Vater fungierte im Erziehungsgeschehen vor allem als Vorbild und Repräsentant bestimmter Erziehungsziele, wenn Wahrheitsliebe und gute Manieren, Ordnung und Sparsamkeit, Disziplin und Pflichterfüllung nicht nur verbal von den bürgerlichen Kindern gefordert, sondern ihnen auch tagtäglich von Vater und Mutter vorgelebt wurden. Obwohl die Zuständigkeit für die Kinder und damit die Erzieherrolle eindeutig der Mutter überantwortet wurde und der Vater sich "nur selten um die tatsächliche Erziehung kümmerte" (MANGOLDT 1963, S. 59), konnte er doch häufig auf die Erziehung seiner Kinder einwirken. Nicht nur durch sein Verhalten brachte er bestimmte Vorstellungen, Meinungen und Werte zum Ausdruck, sondern auch durch die Art seines Umgangs mit bestimmten Dingen übte er einen entsprechenden Einfluß aus.

Phänomenologische Betrachtungsweisen haben diese Vorgänge besonders analysiert und sich darum bemüht, auf das auch Dingen und Gegenständen inhärente Entwicklungspotential hinzuweisen (BRONFENBRENNER 1976a, S. 238f.). Diese sind aus phänomenologischer Perspektive nicht lediglich als objektive Gegebenheiten zu betrachten, deren Bedeutung im alltagspraktischen Umgang auf funktionale Aspekte beschränkt bleibt; auch sie verfügen über eine expressive, wertgebundene und sinnhafte Gestalt (LIPPITZ 1989, S. 119), aufgrund derer sie ein bestimmtes Gedankengut vermitteln können. Wenn zum Beispiel der Vater von WALTER VON LOEWENICH am Geburtstag des Prinzregenten seine Uniform "mit Generalstreifen, viel Goldstickerei und einem Admiralshut" anlegte und für seinen Sohn diese Einkleidung jedesmal ein besonders "großes Ereignis" darstellte (1989, S. 229); wenn der Vater von WERNER PEISER beim Vorüberfahren des Kaisers begeistert seinen Zylinderhut in die Luft warf (1989, S. 67), oder wenn der Vater von KARL RAUCH besonders wütend reagierte, weil bei einem Streit seiner Kinder der Bismarckkopf aus Porzellan vom Wandbrett fiel und zerbrach (1954, S. 85), flossen in solches Verhalten des Vaters, in seinen Umgang mit Gegenständen und in seine Reaktionen bestimmte Werthaltungen und Einstellungen mit ein, die - wie die letzten Äußerungen zeigen - seine politischen Überzeugungen, seine Beziehung zur Monarchie und zum Staat zum Ausdruck brachten und gleichzeitig Respekt und Ehrfurcht vor dem zeitgenössischen politischen System mitteilten. Auf dem Wege einer solchen alltäglichen politischen Indoktrination werden - von den Kindern zunächst unbemerkt, erst recht unreflektiert - bestimmte Einstellungen grundgelegt, die erst mit dem eigenen Älterwerden und dem Kennenlernen anderer Meinungen kritisch betrachtet werden können.

Die beiden folgenden Äußerungen weisen darauf hin, daß durch das väterliche Vorbild Vorstellungen von dem, wie man selber einmal sein und was man darstellen möchte, konkretisiert werden können; und zwar gilt das sowohl bei Anerkennung wie auch bei Nichtanerkennung des väterlichen Verhaltens. Die von REINHARD PIPER zum Ausdruck gebrachte Bewunderung für seinen Vater regte ihn anscheinend dazu an, diesem nachzueifern: "Es schwirrte nur so, die Teller klapperten, die schwarzbefrackten Kellner rannten, tausend Menschen redeten zugleich, und ich bewunderte meinen Vater, der sich da überall zurecht fand. Ich konnte mir nicht denken, daß ich es auch

einmal soweit bringen würde" (1947, S. 62). ERNST VON HIPPEL dagegen erinnert sich an ein Verhalten des Vaters, dem er mit gemischten Gefühlen und innerer Ablehnung gegenüberstand: "Die Anlage der ersten Beete im Garten nahm übrigens Vater selber vor, wobei er diese mit Schnur und Meßstab sehr sauber und sorgfältig als Rechteck festlegte, zwischen denen wir Kinder den Boden festzutreten hatten. Doch obwohl ich diese Genauigkeit bewunderte, tat doch der hier praktizierte Rationalismus meinem Gefühl für das Organische der Natur weh" (1975, S. 94).

REINHARD PIPER und ERNST VON HIPPEL machen mit ihren Erinnerungen deutlich, daß sich durch das Vorbild der Väter eigene Werthaltungen ausbilden können, daß ein "Selbstkonzept und Ich-Ideal" (SCHARMANN/ SCHARMANN 1975, S. 297) entworfen und korrigiert werden kann. Nicht nur als "Stein des Anstoßes" (POHLE-HAUSS 1977, S. 96), an dem sich Opposition entzündet und der Wunsch entsteht, sich in eine andere, gegensätzliche Richtung zu entwickeln, kann der Vater im Identitäts- und Selbstfindungsprozeß seiner Kinder eine wichtige Rolle übernehmen. Auch die Gegenwart eines bewunderten Modells, das die Umwelt erfolgreich meistert, regt ein Kind dazu an, solchen in seinen Augen großartigen Handlungsweisen nachzueifern (ebd., S. 60).

Wenn auch Kinder entsprechende Gedankengänge und Transformationsprozesse kaum bewußt vollziehen, erst Erwachsene in der Erinnerung sie aufzudecken vermögen, so läßt sich doch vermuten, daß in anderen, sich später ereignenden Situationen das eigene Handeln durch die Reaktualisierung von schon Erlebtem gesteuert wird. Denn unbekannte und noch nicht erfahrene Situationen und Interaktionssequenzen können in Form einer "erinnerbaren Struktur" (OEVERMANN u.a. 1976, S. 389) fixiert werden und auch nach längerer Zeit und in anderen Lebensbereichen als "ruhende Effekte" (BRONFENBRENNER 1989, S. 262) auftreten und so auf ehemals vorhandenes entwicklungsförderndes Potential hinweisen.

Eine Vielzahl von Äußerungen deutet darauf hin, daß der Vater auch als Lehrer fungierte und versuchte, seinen Kindern etwas von dem zu vermitteln, was er selber in der Kindheit versäumt hatte, seien es geometrische, mathematische, sprach- und naturwissenschaftliche Kenntnisse oder auch die Grundlagen der Weltliteratur (ADELHEID MOMMSEN 1936, S. 18; RUTH MICHAELIS 1985, S. 56; ELLY HEUSS-KNAPP 1952, S. 36; HERMAN NOHL 1940, S. 40; JULIE BRAUN-VOGELSTEIN 1960, S. 182; INA SEIDEL 1970, S. 41). Die mit dem Vater gemeinsam erarbeiteten "Lehrgegenstände" mußten keineswegs auf Ablehnung und Desinteresse stoßen, sie konnten auch eigene Vorlieben und Interessen wecken: "Noch immer zog ich das Arbeitszimmer meines Vaters dem Klassenzimmer vor. Vater schätzte Bücher nicht nur wegen ihres Inhalts. Er mochte sie als Gegenstände an sich. Er berührte gerne Einbände, und sogar der Ledergeruch eines gut gebundenen Buches bereitete ihm Freude. Er zeigte mir Prägungen auf Buchrücken und viele handgemalte, bunte Bildtafeln von Vögeln und Blumen, oft von denselben,

die wir auf unseren Spaziergängen gesehen hatten. So hatte er mich dazu gebracht, Bücher zu lieben und zu ehren zu einem Zeitpunkt, als Lesen für mich noch mühselig war" (RUTH MICHAELIS 1985, S. 42).

Gerade dieses Beispiel bestätigt die These von LOCH, nach der der "Inhaltsaspekt des lebensgeschichtlichen Bildungsprozesses" häufig von seinem "Beziehungsaspekt" abhängig ist, da die im Laufe des Lebens entwickelten Interessen von der Persönlichkeit ihrer ehemaligen Vermittler geprägt sind und von ihnen anziehend oder abstoßend gemacht werden konnten (1988, S. 245). Wäre der "Beziehungsaspekt" zwischen RUTH MICHAELIS und ihrem Vater weitaus stärker von Ablehnung, Desinteresse und gegenseitigem Unverständnis getragen gewesen, so hätte gerade die Zuneigung des Vaters zur Literatur auch eine besondere töchterliche Abneigung gegen dieselbe provozieren können. Nach BRONFENBRENNER ist nicht nur das von RUTH MICHAELIS beschriebene gemeinsame Betrachten von Bildern, sondern auch das von vielen anderen Autoren erwähnte Vorlesen von Geschichten, Erzählungen und Märchen in entwicklungspsychologischer Hinsicht von Bedeutung, da auf diese Weise "Objekte und Menschen, die sich nicht im unmittelbaren Lebensbereich befinden und Ereignisse, die nicht dort stattfinden" (BRONFENBRENNER 1989, S. 62), vergegenwärtigt werden können. In dem Ausmaß, in dem in solchen Geschichten auf andere Länder, Zeiten und Orte Bezug genommen wird, spiegelt sich nicht nur die "Ausweitung der phänomenalen Welt" (ebd.) des Erzählenden, also des Vaters wider. Auch die phänomenale Welt eines Kindes kann erweitert werden, indem es etwa mit Kenntnissen aus ihm fremden Lebensbereichen und unbekannten Ländern konfrontiert wird. Auf diese Weise kann der Vater dazu beitragen, daß sein Kind in zunehmendem Maße ein Bewußtsein von Größe und Vielfalt der Welt und damit gleichzeitig von dem eigenen "Standort" in dieser Welt entwickelt.

6. Resümee

Ausgangspunkt für die Themenstellung war das aktuelle Interesse an dem "neuen" Vater, dessen positive Sicht sich um so mehr in den Vordergrund zu drängen vermag, je düsterer das Bild des "alten" Vaters einer vergangenen Epoche gezeichnet wird (ROSENBAUM 1988, S. 247). Um das "tatsächliche" Verhalten des historischen Vaters von zeitgenössischen Rollenerwartungen abgrenzen zu können, wurde auf autobiographische Schriften zurückgegriffen und diese in bezug auf Verhalten und Bedeutung des Vaters ausgewertet. Dabei ergab sich, daß dem Vater als dem Oberhaupt der Familie in der Regel patriarchalische Vorrechte zugestanden wurden und nahezu alle Elternpaare eine den PARSONSSchen Kategorien "expressiv" und "instrumentell" entsprechende geschlechtsspezifische Arbeitsteilung praktizierten. Dies entsprach nicht zuletzt der auch gesetzlich fixierten Verpflichtung des Vaters, für die materielle Versorgung der Familie aufzukommen.

Hinsichtlich der qualitativen Dimension der Vater-Kind-Beziehung bestätigte die Lektüre der Autobiographien die eingangs aufgestellte These: In den Charakterisierungen des "autoritären Vaters alten Stils" und des "liebvollen Vaters neuester Zeit" werden widersprüchliche Details zugunsten eines einheitlichen Bildes ausgeklammert und einzelne den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechende Aspekte überhöht, andere dagegen gänzlich vernachlässigt. Wie gezeigt werden konnte, finden sich neben den das alte Vaterbild bestätigenden Beschreibungen auch solche, die den Vater als Freund, Kamerad und Spiegelfährten schildern.

Über den Abbau einschlägiger Klischees hinaus galt es, die sozialisatorische Funktion auch der Väter aufzuzeigen, und zwar vor allem in Hinsicht auf die Entwicklung einer individuellen Handlungskompetenz seiner Kinder. Durch die Übertragung kleiner Teilzeitarbeiten unterstützte der Vater z.B. die Ausbildung von Verantwortungsgefühl und Selbständigkeit; durch gemeinsame (Freizeit-)Tätigkeiten trug er zur Entwicklung von interaktiven Fähigkeiten und zielorientiertem Handeln bei. Als "Stein des Anstoßes" konnte väterliches Verhalten Ablehnung provozieren, aber ebenso als "bewundertes Vorbild" zur Nachahmung anregen. Beides fördert die Entwicklung konkreter Vorstellungen von dem, wie man sein möchte, und beeinflusst damit die Bildung eines "Ich-Ideals". Durch das Übertragen von "Botengängen" und durch die Konfrontation mit dem Arbeitsplatz, aber auch durch das Erzählen von Geschichten und das gemeinsame Betrachten von Bildern boten Väter ihren Kindern die Möglichkeit, eine Vorstellung von der Welt zu entwickeln und damit gleichzeitig sich selbst im Verhältnis zu dieser Welt zu entdecken. Und auch die schon im Kindesalter erlebte Auseinandersetzung mit väterlichen Interessen, Meinungen und Hobbys konnte im späteren Leben des Kindes auf die Gestaltung des eigenen Lebens Einfluß nehmen. Verantwortungsgefühl und Selbständigkeit, die Fähigkeit, sich eigene Ziele zu setzen und diese mit Ausdauer zu verfolgen, das Vorhandensein differenzierter Kenntnisse über die Umwelt sowie die realistische Einschätzung eigener Möglichkeiten und Kompetenzen sind mit Sicherheit Eigenschaften, die bei der Ausbildung der Handlungsfähigkeit einer selbständigen Persönlichkeit auch durch Väter gefördert wurden.

Da eine "Wirkungskontrolle" sozialisatorischer Einflüsse durch autobiographische Materialien kaum zu leisten ist, muß hier einschränkend ergänzt werden, daß bei der Auswertung der Autobiographien lediglich auf Entwicklungspotential hingewiesen werden konnte, wie es sich aus einzelnen, von den Autoren ganz individuell erlebten Situationen ableiten läßt. Im Sinne einer "objektiven Hermeneutik" stand nicht der "Nachvollzug" innerpsychischer Prozesse des Kindes im Mittelpunkt der Interpretation, sondern der Versuch, die "Bedeutungsmöglichkeiten" der verschiedenen Situationen aufzuzeigen (OEVERMANN u.a. 1976, S. 390). Dabei hat sich vor allem der ökopyschologische Ansatz URIE BRONFENBRENNERS und dessen Terminologie als brauchbar erwiesen. Inwieweit sich dieses vom Vater ausgehende Entwicklungspotential jedoch tatsächlich auf die Persönlichkeitsentwicklung seiner Kinder ausgewirkt

hat, läßt sich kaum beurteilen, auch wenn dies letztendlich notwendig wäre, um die Relevanz explizit väterlichen Einflusses auf den kindlichen Entwicklungsprozeß präzisieren zu können.

Obwohl die Vaterforschung erst in Ansätzen entwickelt ist, kann doch schon die Vielfalt autobiographischer Erinnerungen ein breiteres Spektrum von Vatererfahrung und -bedeutung aufzeigen als das Klischee es in der Regelmäßigkeit von Rollenstereotypen zuläßt. Mit diesem Fazit wird gleichzeitig aufgedeckt, daß die Diskrepanz zwischen dem strengen, autoritären, "alten" Vater und dem liebevollen, an Kindererziehung und Familienarbeit beteiligten "neuen" Vater nicht so groß ist, wie dies die Polarität der Begriffe "alt" und "neu" suggeriert. Von den wirklich "neuen" Vätern kann wohl erst dann die Rede sein, wenn sich ein verändertes männliches Selbstverständnis nicht nur auf der normativen Ebene niederschlägt, sondern die Väter es im Sinne einer "geteilten Elternschaft" fertig bringen, Kinder "so in ihren Lebensalltag zu integrieren, daß sie tatsächlich die Hälfte der kindbezogenen Tätigkeiten und der Hausarbeit übernehmen" (SCHÄFER 1992, S. 84).

Anmerkungen

- 1 Vgl. RENÉ SPITZ, der "alle Schäden des Kleinkindes wie des heranwachsenden Kindes aus unzureichenden bzw. ungeeigneten Mutter-Kind-Beziehungen entwickelt" (1976, S. 219).
- 2 So stellt FTHENAKIS für den Zeitraum von 1970-1980 in der deutschsprachigen psychologischen Literatur 143 Abhandlungen zur Mutter-Kind-Beziehung fest, denen nur 27 Arbeiten mit der Thematik der Vaterrolle gegenüberstehen (1984, S. 1). LENZEN kommt sogar zu dem Ergebnis, daß sich die Literaturlisten zur Mutter und zum Vater quantitativ in einem Verhältnis von 1000:1 gegenüberstehen (1991, S. 20).
- 3 Zur Entwicklung der Vaterforschung FTHENAKIS 1984.
- 4 Dieser Mangel läßt sich zu einem weitaus größeren Maße für die deutschsprachige Forschung feststellen, da für den anglo-amerikanischen Bereich eine Vielzahl von Studien zur Vater-Kind-Beziehung vorliegen (POHLE-HAUSS 1977, S. 147).
- 5 Zur Problematik von Autobiographien als Quellenmaterial BAACKE/ SCHULZE 1979, 1985; EMMERICH 1985.
- 6 Während ROSENBAUM (1988) die Arbeiterväter des Kaiserreichs in traditionelle, sozialdemokratische und kleinbürgerliche Vätertypen einteilt, unterscheidet SCHMIDT-DENTER (1984, S. 164f.) für die Gegenwart aktive, weniger aktive und inaktive Vätertypen.

Quellen

- BÄUMER, GERTRUD: Im Lichte der Erinnerung. Tübingen 1953.
- BOVERI, MARGRET: Verzweigungen. Eine Autobiographie. Hrsg. und mit einem Nachwort von UWE JOHNSON. München 1977.
- BRAUN-VOGELSTEIN, JULIE: Was niemals stirbt. Gestalten und Erinnerungen. Stuttgart 1960.
- BRECHT, WALTER: Unser Leben in Augsburg, damals. Erinnerungen. Frankfurt a.M. 1984.
- BUBER-NEUMANN, MARGARETE: Von Potsdam nach Moskau. Stationen eines Irrweges. Stuttgart 1957.
- FALLADA, HANS: Damals bei uns daheim. Erlebtes, Erfahrenes und Erfundenes. Hamburg 1955.
- FISCHER, BRIGITTE: Sie schrieben mir oder Was aus meinem Poesiealbum wurde. Zürich 1978.
- FÜRST, MAX: Gefilte Fisch. Eine Jugend in Königsberg. München 1973.
- GOLDSCHMIDT, RICHARD B.: Im Wandel das Bleibende. Mein Lebensweg. Hamburg 1963.
- HEIMPEL, HERMANN: Die halbe Violine. Eine Jugend in der Residenzstadt München. Stuttgart 1949.
- HIPPEL, ERNST VON: Meine Kindheit im kaiserlichen Deutschland. Meisenheim 1975.
- HEUSS-KNAPP, ELLY: Ausblick vom Münsterturm. Erinnerungen. Tübingen 1952.
- HÖCKER, KARLA: Ein Kind von damals. Berlin 1977.
- JÜNGER, FRIEDRICH GEORG: Grüne Zweige. Ein Erinnerungsbuch. München 1951.
- KOLLWITZ, KÄTHE: Die Tagebücher. Hrsg. von J. BOHNKE-KOLLWITZ. Berlin 1989.
- LEIBHOLZ-BONHOEFFER, SABINE: vergangen erlebt überwunden. Schicksale der Familie Bonhoeffer. Wuppertal 1968.
- LESSING, THEODOR: Einmal und nie wieder. Lebenserinnerungen. Gütersloh 1969.
- LOEWENICH, WALTER VON: Es herrschte das Gefühl völliger Sicherheit. In: R. PÖRTNER (Hrsg.): Kindheit im Kaiserreich. Erinnerungen an vergangene Zeiten. München 1989, S. 225-234.
- LUDWIG, EML: Geschenke des Lebens. Ein Rückblick. Berlin 1931.
- LÜDERS, MARIE-ELISABETH: Fürchte Dich nicht. Persönliches und Politisches aus mehr als 80 Jahren. 1878-1962. Köln/ Opladen 1963.
- MANGOLDT, URSULA: Auf der Schwelle zwischen Gestern und Morgen. Weilheim 1963.
- MANN, KLAUS: Kind dieser Zeit (1932). Reinbek 1989.
- MICHAELIS-JENA, RUTH: Auch wir waren des Kaisers Kinder. Lebenserinnerungen. Lemgo 1985.
- MOMMSEN, ADELHEID: THEODOR MOMMSEN im Kreise der Seinen. Erinnerungen seiner Tochter. Berlin 1936.
- NOHL, HERMAN: Mein Vater. In: HERMAN NOHL 1850-1925 und die Geschichte seiner Familie. Manuskript 1940, S. 28-55.
- OVERBECK, FRITZ TH.: Eine Kindheit in Worpswede. Bremen 1975.
- PEISER, WERNER: HAUPTMANN'S "Weber" machten mich zum Sozialisten. In: R. PÖRTNER (Hrsg.): Kindheit im Kaiserreich. Erinnerungen an vergangene Zeiten. München 1989, S. 66-73.
- PIPER, REINHARD: Vormittag. Erinnerungen eines Verlegers. München 1947.
- RAUCH, KARL: Der Schatten des Vaters. Ein Lebensbuch aus zwei Welten. Esslingen 1954.

- RINGELNATZ, JOACHIM: Mein Leben bis zum Kriege. Berlin 1951.
- SCHIEBER, ANNA: Doch immer behalten die Quellen das Wort. Erinnerungen aus einem ersten Jahrzehnt. Heilbronn 1932.
- SEIDEL, INA: Lebensbericht 1885-1923. Stuttgart 1970.
- WACHSMUTH, WERNER: Wir vertrauten einem intakten Staat. In: R. PÖRTNER (Hrsg.): Kindheit im Kaiserreich. München 1989, S. 112-121.

Literatur

- BAACKE, D.: Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In: BAACKE/ SCHULZE 1985, S. 3-28.
- BAACKE, D./ SCHULZE, TH. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim/ Basel 1985.
- BAACKE, D./ SCHULZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- BERG, CHR.: Kinderleben in der Industriekultur. Der Beitrag der Historischen Sozialisationsforschung. In: CHR. BERG (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a.M. 1991, S. 15-40.
- BERG, CHR.: Familie, Kindheit, Jugend. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870-1918 - Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hrsg. von CHR. BERG. München 1991, S. 91-145. (a)
- BERG, CHR./ HERRMANN, U.: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870-1918. In: CHR. BERG 1991a, S. 1-56. (b)
- BITTNER, G.: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: BAACKE/ SCHULZE, S. 120-128.
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Hrsg. von K. LÜSCHER. Stuttgart 1976. (a)
- BRONFENBRENNER, U.: Ein Bezugsrahmen für ökologische Sozialisationsforschung. In: Neue Sammlung 16 (1976), S. 238-249. (b)
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Hrsg. von K. LÜSCHER. Frankfurt a.M. 1989.
- CLAESSENS, D.: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten, sozio-kulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie". Berlin 1979.
- EMMERICH, W.: Rekonstruktion oder Konstruktion? In: Kinderkultur. 25. Deutscher Volkskundekongreß in Bremen vom 7. bis 17. Oktober 1985. (Hefte des Focke-Museums, Nr. 73) Hrsg. von R. POHL-WEBER. Bremen 1987, S. 29-40.
- FTHENAKIS, W.E.: Die Vaterrolle in der neueren Familienforschung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 31 (1984), S. 1-21.
- FTHENAKIS, W.E.: Väter. Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung. Bd. 1, München/ Wien/ Baltimore 1985.
- GERHARDT, U.: Rollenanalyse als kritische Soziologie. Ein konzeptueller Rahmen zur empirischen und methodologischen Begründung einer Theorie der Vergesellschaftung. Neuwied/ Berlin 1971.

- HAUSEN, K.: Die Polarisierung der "Geschlechtscharaktere"- Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: W. CONZE (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart 1976, S. 363-393.
- HERRMANN, U.: Historische Sozialisationsforschung. Fragestellungen, Ansätze, Ergebnisse. In: DERS.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme - Analysen - Ergebnisse. Weinheim 1991, S. 73-104.
- HOEPPEL, R.: Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft 1983, S. 307-311.
- HORKHEIMER, M.: Autorität und Familie. In: DERS.: Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt a.M. 1992, S. 123-204.
- KOEBNER, TH.: "Der riesige Mann, mein Vater, die letzte Instanz". Familiendrama und Generationskonflikt in der deutschen Literatur zwischen 1890 und 1920. In: DERS., u.a. (Hrsg.): "Mit uns zieht die neue Zeit". Der Mythos Jugend. Frankfurt a.M. 1985, S. 500-518.
- KOSSAKOWSKI, A.: Theoretische Ansätze zur Periodisierung der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. In: U. SCHMIDT-DENTER/ W. MANZ (Hrsg.): Entwicklung und Erziehung im ökosychologischen Kontext. München/ Basel 1991, S. 68-77.
- HURRELMANN, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), S. 91-103.
- LENZEN, D.: Vaterschaft. Vom Patriarchat zur Alimentation. Reinbek 1991.
- LIPPITZ, W.: Das Milieu. In: W. LIPPITZ/ CHR. RITTELMAYER (Hrsg.): Phänomene des Kinderlebens: Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn 1989, S. 117-123.
- LIPPITZ, W.: "Ich glaube, ich war damals ein richtiger verschüchterter kleiner Kant...". Moralische Erziehung - autobiographisch gesehen. In: CHR. BERG (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a.M. 1991, S. 315-335.
- LOCH, W.: Die Konstellation der bedeutungsvollen Anderen im lebensgeschichtlichen Gespräch des Individuums. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), S. 245-257.
- LOCH, W.: Das Vaterbild im Lebenslauf. Möglichkeiten einer Rolle - Schwierigkeiten eines Seins. In: J. DIKOW (Hrsg.): Die Bedeutung biographischer Forschung für den Erzieher. Münster 1988, S. 32-52.
- MATTHIAS, A.: Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? Ein Buch für deutsche Väter und Mütter. München ²1898.
- METZ-GÖCKEL, S.: Vater und Väterlichkeit. Zur alltäglichen Beteiligung der Väter an der Erziehungsarbeit. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 8 (1988), S. 264-280.
- Ministerium für die Gleichstellung von Mann und Frau des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Wir Frauen. Düsseldorf 1992, H. 14.
- Motive zu dem Entwurf eines Bürgerlichen Gesetzbuches für das Deutsche Reich. Bd. IV: Familienrecht. Amtliche Ausgabe. Berlin/ Leipzig 1888.
- NAVE-HERZ, R.: Die Bedeutung des Vaters für den Sozialisationsprozeß seiner Kinder. Eine Literaturexpertise. In: POSTLER/ SCHREIBER 1985, S. 45-75.
- NAVE-HERZ, R.: Zum Wandel der Vaterrolle. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 8 (1988), S. 242-245.
- OEVERMANN, U., u.a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: M. AUWÄRTER u.a. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt a.M. 1976, S. 371-403
- PARSONS, T./ BALES, R.F.: Family, Socialization and Interaction Process. London 1956.

- PARSONS, T.: Das Vatersymbol: Eine Bewertung im Lichte der psychoanalytischen und soziologischen Theorie. In: DERS.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a.M. 1968, S. 46-72.
- POHLE-HAUSS, H.: Väter und Kinder. Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung. Frankfurt a.M. 1977.
- POSTLER, J./ SCHREIBER, R. (Hrsg.): Traditionalismus, Verunsicherung, Veränderung. Männerrolle im Wandel? Bielefeld 1985.
- Puppe, Fibel, Schießgewehr. Das Kind im kaiserlichen Deutschland. Ausstellung der Akademie der Künste Berlin. Berlin 1977.
- ROSENBAUM, H.: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. 1982.
- ROSENBAUM, H.: Typen väterlichen Verhaltens. Der Vater in deutschen Arbeiterfamilien am Ausgang des Kaiserreichs und in der Weimarer Republik. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 8 (1988), S. 246-263.
- ROTH, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991.
- SAUERBORN, W.: ...Vater sein dagegen sehr! Väterperspektiven im Jahr der Familie. In: Die Frau in unserer Zeit 23 (1994), H. 2, S. 24-30.
- SCHARMANN, D.-L./ SCHARMANN, TH.: Die Vaterrolle im Sozialisations- und Entwicklungsprozeß des Kindes. In: F. NEIDHARDT (Hrsg.): Frühkindliche Sozialisation. Stuttgart 1975, S. 270-316.
- SCHÄFER, E.: Pappas ante portas? In: BISINGER, M., u.a. (Hrsg.): Der ganz normale Mann. Reinbek 1992, S. 67-89.
- SCHMIDT-DENTER, U.: Die soziale Umwelt des Kindes. Eine ökopsychologische Analyse. Berlin 1984.
- SCHÜTZE, Y.: Mutterliebe - Vaterliebe. Elternrollen in der bürgerlichen Familie des 19. Jahrhunderts. In: U. FREVERT (Hrsg.): Bürgerinnen und Bürger. Göttingen 1988, S. 118-133.
- SCHÜTZE, Y./ KREPPNER, K./ PAULSEN, S.: Vater sein. In: Psychologie heute 9 (1982) H.7, S. 39-44.
- SCHWÄGLER, G.: Der Vater in soziologischer Sicht. In: TELLENBACH 1978, S. 149-165.
- SPITZ, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1976.
- STORK, J. (Hrsg.): Das Vaterbild in Kontinuität und Wandel. Stuttgart 1986.
- TELLENBACH, H. (Hrsg.): Das Vaterbild im Abendland. Bd. 1, Stuttgart 1978.
- VIELHAUS, B.: Alleinerziehende verändern Familienbilder-Chance und Herausforderung. In: Die Frau in unserer Zeit 23 (1994), H. 2, S. 31-35.

Anschrift der Autorin:

Dipl.-Päd. Regina Krome
Simrockstr. 47, 50823 Köln

Kindermädchen in bürgerlichen Familien des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (1871-1918)

1. Eine zeitgenössische Kontroverse

"Die Kindermädchen verdienen ein besonderes Kapitel, weil sie störend oder fördernd in die häusliche Erziehung eingreifen" (HEROLD 1889, S. 72). Mit dieser Aussage läßt sich die Grundtendenz der in der Zeit des Deutschen Kaiserreichs (1871-1918) erschienenen pädagogischen Literatur charakterisieren, die mit der Problematisierung der Erziehung durch Kindermädchen in bürgerlichen Familien eine aktuelle Frage aufgriff. Vor allem Ratgeber-schriften für Eltern und Erzieher sowie pädagogische Lexika und Enzyklo-pädien erörterten die Eignung und Wirkung der Kindermädchen in ihren zahlreichen Funktionen für Kinder im Vorschulalter. Die Autoren dieser Publikationen bezogen sich auf Postulate der Aufklärungspädagogik seit ROUSSEAU - d.h. Kindheit als besonders sensiblen Entwicklungsabschnitt anzuerkennen - sowie auf die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts in der kinderpsychologischen Forschung erarbeitete und in der Fachliteratur überein-stimmend formulierte Erkenntnis, daß Erfahrungen mit dem Verhalten der Bezugspersonen in den ersten sechs Lebensjahren eines Kindes von wesentli-cher Bedeutung für die Entfaltung seines Seelenlebens¹ sind und den "ent-scheidende(n) Grund für alle spätere Charakterentwicklung und -bildung" legen (SCHÜTZ 1928, Sp. 1288). Bezogen auf die Kindermädchen ließ diese Einsicht folgende Überlegung konsequent erscheinen: "Wenn die Seele des Kindes einer unbeschriebenen Tafel vergleichbar ist, so gehören die Kinder-mädchen nicht an letzter Stelle zu denen, welche täglich auf dieser Tafel schreiben. Und diese Züge [können] durch die spätere Erziehung und Lebensweise nur selten verwischt werden" (HEROLD 1889, S. 74f.).

Besonders beanstandet wurden vor allem die "Unarten" der Kindermädchen, die sich in "schlechtem Deutsch", Schimpfwörtern, Drohungen mit dem "Schwarzen Mann" und im Anleiten der Kinder zum Lügen zeigten. ALBAN STOLZ stellte in seinem "Lehrbüchlein für Kindsmädchen" (1891, S. 5) fest: "Eine junge Person, die selber schlecht erzogen ist und wenig Verstand hat, gibt den Kindern selber noch das böse Beispiel von Lügen, Rohheit, Schimpfen, Hoffahrt und noch schlimmeren Dingen". Aufgrund dieser Einschätzung wurde die Aussicht darauf, daß eine Erziehung durch Kindermädchen positive Wirkungen haben könnte, zwar nicht grundsätzlich ausgeschlossen, weitaus größer erschienen aber die durch sie entstehenden negativen Wirkungen. Im Gegensatz zu den Kritikern zitierten allerdings entschiedene Befürworter der

Kindermädchen Lebensberichte als Quelle und Nachweis dafür, daß sehr wohl positive emotionale Effekte durch diese Betreuungspersonen in der Kindheit, wie auch im späteren Lebensalter, möglich seien (PÖTSCH 1913, Sp. 838).

Die Aktualität dieser Kontroverse bedeutete nicht, daß das Hauspersonal für die Pflege und Erziehung der Kinder eine grundsätzlich neue Erscheinung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war. Schon in vorindustriellen Bauern- und Handwerkerfamilien hatte das Gesinde² seinen Beitrag zur Erziehung der Kinder geleistet; in Adelsfamilien waren es seit dem 17. Jahrhundert Hofmeister (FERTIG 1979, NEUMANN 1930) und Gouvernanten (HARDACH-PINKE 1993)³. Selbst für das Mittelalter ist das Vorhandensein von Kindermädchen (SHAHAR 1991)⁴ sowie von Erzieherinnen - diese hauptsächlich an Fürstenhöfen - belegt (BORST 1983). Aber erst als sich im Kaiserreich die Beschäftigung von Hausangestellten zu einem Massenphänomen ausdehnte, das als "Kernstück und Symbol" (WIERLING 1987, S. 11) des bürgerlichen Lebensstils angesehen werden kann, stieg auch die Nachfrage nach Erziehungspersonal in vorher nicht gekanntem Maße. Zu den Voraussetzungen dieser Entwicklung gehörte, daß sich das Bürgertum als soziale Klasse im Kaiserreich etabliert hatte und seinen spezifischen Lebensentwurf weitgehend realisieren konnte. Die bürgerliche Prosperität - entstanden auf der Grundlage der gesellschaftspolitischen Entwicklung im Laufe des 19. Jahrhunderts - sicherte zwar vor allem dem Wirtschaftsbürgertum eine bedeutende Stellung innerhalb der Gesellschaft, führte zunächst jedoch noch nicht zu dem Sozialprestige, das ihrem Status angemessenen gewesen wäre. Das höchste gesellschaftliche Ansehen besaß die Aristokratie, die auch politisch maßgebend war. Aus diesem Grund versuchte das Bürgertum, Normen, Einstellungen und Denkweisen des Adels zu übernehmen, um sich der - zum Vorbild erhobenen - feudalen Lebensweise anzunähern.

Eine der Möglichkeiten, "standesgemäßen" Lebensstil zu demonstrieren und so das eigene Ansehen zu steigern, lag im Nachweis einer möglichst großen Anzahl von Hausangestellten (ENGELSING 1978, S. 251). So waren im Jahre 1895 in Deutschland fast 20% aller berufstätigen Frauen Dienstboten im häuslichen Dienst.⁵ Zu den weiblichen Dienstboten⁶, die hauptsächlich in den bürgerlichen Familien der städtischen Mittel- und Oberschichten beschäftigt waren, gehörten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch die Kindermädchen. Prädestiniert für die Stellung als Kindermädchen waren Töchter des bürgerlichen Mittelstandes. Überwiegend aber nahmen Mädchen aus kleinstädtischen und ländlichen Gebieten, in denen keine Möglichkeit zur Industriearbeit bestand, Stellen in städtischen Haushalten an.⁷ Zahlen über die soziale Herkunft von 459 Dienstmädchen, die OSCAR STILICH (1902) für Berlin ermittelt hat, zeigen, daß die Dienstboten aus Handwerker- (27%) und Arbeiterfamilien (24%), aus bäuerlichen Familien (17%), niederen Beamtenfamilien (12%) und aus dem Kleingewerbe (7%) stammten.⁸ Kindermädchen fanden vor allem in solchen Haushalten Beschäftigung, die sich mehrere Dienstboten leisten konnten. Die Beaufsichtigung und Erziehung der Kinder wurde in diesen Häusern auf Kindermädchen für die jüngeren Kinder und auf eine Erzieherin oder Gouvernante für die älteren verteilt.

Im allgemeinen wurden Kindermädchen schon im ersten oder zweiten Lebensjahr eines Kindes engagiert, während Gouvernanten und Erzieherinnen erst dann in die Familie kamen, wenn ein Kind mit etwa sechs Jahren das Schulalter erreicht hatte. Dann übernahmen sie - im Gegensatz zu den Kindermädchen - einen expliziten Erziehungs- und Hausunterrichtsauftrag. Ihr Erscheinen führte zu einer deutlichen Zäsur im Kinderleben: es ging jetzt um das Erlernen von Manieren, von schulischen Inhalten, um die erste Aneignung von Bildung, um Gehorsam und Pflichtbewußtsein. Die Erzieherinnen und Gouvernanten unterschieden sich von den "einfachen" Kindermädchen aber nicht nur durch ihre Aufgaben, sondern auch durch ihren *Status*. Seit etwa Mitte des 19. Jahrhunderts waren es zumeist examinierte Lehrerinnen - ausgebildet in privaten oder staatlich anerkannten Seminaren (HARDACH-PINKE 1993). Sie gehörten damit zum qualifizierten "höheren" Dienstpersonal, das nicht dem Gesinderecht unterstellt war. Die Erlaubnis, gemeinsam mit der "Herrschaft" an den Mahlzeiten teilzunehmen - wenn auch nur in geziemendem Abstand - signalisierte einen gewissen Grad der Integration, einen "Familienanschluß", der den Kindermädchen aufgrund ihres geringeren Ansehens versagt blieb (ELIAS 1979).⁹ AUGUST TRINIUS beschrieb die Situation im Speisezimmer des gehobenen Bürgertums wie folgt: "Das 'Fräulein' ordnet sich in jene Rubrik höherer Dienstboten ein, die am Ende des herrschaftlichen Tisches, inmitten altklug schnatternder Kinder speisen dürfen" (TRINIUS 1885, S. 28).

Meist löste das "gebildete Fräulein" das Kindermädchen ab; manchmal blieben aber auch beide gleichzeitig in ihren jeweiligen Funktionen für die Kinder zuständig. Bemerkenswert ist dabei, daß die mit der Betreuung, Pflege und Beaufsichtigung der Kinder beschäftigten Kindermädchen in der hierarchisch geordneten Angestelltengruppe im bürgerlichen Haushalt an unterster Stelle rangierten. Die Kindermädchen - "beim Verlassen der Volksschule wird ein Mädchen zuerst Kindermädchen" (KELTINGER 1906, S. 17) - waren 14 oder 15 Jahre alt und damit die jüngsten und unerfahrensten unter den Dienstmädchen.

Die folgende Charakteristik zeigt, daß als wichtigste Eigenschaft der Kindermädchen *Kinderliebe*, d.h. die Bereitschaft, sich auf kindliche Bedürfnisse einzustellen, genügte, um eine erzieherische Funktion im bürgerlichen Haushalt zu übernehmen: "Ihre [der *Bonne*] wichtigste Eigenschaft ist, daß sie ein kindliches Gemüt, ein jugendfrisches, natürliches Wesen und Liebe zu Kindern habe, um innere Befriedigung im Verkehr mit diesen zu finden, bei denen sie einen großen Teil der Pflichten zu versehen hat, die sonst der Mutter obliegen" (WOLFF 1913).

Trotz der geringeren Anforderungen, die einerseits an Kindermädchen gestellt wurden, verwies die zeitgenössische Kritik andererseits auf den Mangel an ausweisbarer beruflicher Vorbildung und ließ damit die Klagen über die Unfähigkeit und Unzuverlässigkeit der Kindermädchen immer lauter werden. Als Reaktion auf die ungenügenden Bildungsvoraussetzungen der Kindermädchen entstanden seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts spezielle berufsvorbereitende Schulen. Außerdem wandten sich zahlreiche Ratgeber-

schriften, in der ihren Intentionen entsprechenden belehrenden Form, an die "Dienst- und Kindermädchen". So gründete 1863 der VEREIN FÜR FAMILIE UND VOLKSERZIEHUNG in Berlin die SONNTAGSSCHULE FÜR KINDERMÄDCHEN, in der 14- bis 15jährige Volksschulabsolventinnen unterrichtet wurden. Neben zahlreichen Privatseminaren bildeten auch Klöster und Diakonissenanstalten Kindermädchen aus. Meist setzten sie voraus, daß die Mädchen aus *guten*, d.h. gehobenen bürgerlichen Schichten stammten und mindestens eine Töchter-schule besucht hatten bzw. den Abschluß einer höheren Mädchenschule vorweisen konnten. Auch der LETTE-VEREIN (gegr. 1866)¹⁰, der BERLINER FRÖBELVEREIN (gegr. 1862) sowie das PESTALOZZI-FRÖBEL-HAUS I in Berlin (gegr. 1874) gehörten zu den Institutionen, in denen die Ausbildung der Kindermädchen auf die Töchter des gehobenen Bürgertums beschränkt war.

Die pädagogischen Leitfäden für Dienst- und Kindermädchen lieferten auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse über das Seelenleben des Kindes Hinweise auf Bedeutung und Gefahren in der Erziehung sowie konkrete pädagogische Anleitungen für die erzieherische Tätigkeit des "häuslichen Personals" (ENGELSING 1978, S. 210f.). So warnten Ratgeberschriften eindringlich davor, die kindliche Seele zu vernachlässigen, da diese Versäumnisse gravierendere Folgen befürchten ließen als körperliche Vernachlässigungen. Problematisch erschien zudem, daß die seelischen Reaktionen von Kindern "weniger deutlich und darum auch nicht von allen Kindermädchen begriffen" (VON DER LÜTT 1908, S. 82) wurden. Diese Auffassung zeigt unmißverständlich, wie die überwiegend kritische Literatur die erzieherischen Qualitäten von Kindermädchen einschätzte: Deren mangelhaftes Bildungsniveau erlaubte offenbar die Zuschreibung von Primitivität, Oberflächlichkeit und Grobheit im Umgang mit Kindern und in der Wahrnehmung ihrer Befindlichkeit. Gerade im seelischen Bereich, in dem eine erhöhte Sorgfalt und Kompetenz erforderlich war, wurde von den Kindermädchen kaum ein positiver Einfluß auf die Kinder erwartet.

Aber nicht nur Einstellungen und Verhalten des Personals sollten mit Hilfe dieser Medien verändert werden, auch die herrschaftlichen Eltern - vor allem die Mütter - wurden ermahnt, das Erziehungspersonal für ihre Kinder sorgfältiger auszuwählen und es zu überwachen, denn das Verantwortungsgefühl für die Erziehung der Kinder war nach Meinung der Kritiker auf beiden Seiten gering. EMY GORDON kritisierte diese Situation in ihrer Schrift über die "Pflichten eines Dienstmädchens": "Wie wenig sorgfältig sind manche Mütter in der Wahl des Mädchens, dem sie ihr Liebstes anvertrauen! Und wie wenig gewissenhaft sind viele Mädchen in dem, was körperliche und geistige Pflege ihrer Schützlinge betrifft!" (1894, S. 107) In Pädagogischen Lexika und in Ratgeberschriften wurde immer wieder bemängelt, daß sich so manche Mutter viel zu wenig persönlich um die Versorgung ihres Kindes kümmere und es sich lediglich "in Augenblicken, welche die gesellschaftlichen Pflichten ihr freilassen, vorführen (lasse), wenn es recht sauber und artig ist" (ROLOFF 1914, Sp. 789). Solche Hinweise legen nahe, daß entwicklungspsychologische Instruktionen, wie sie etwa in den Ratgeber-

schriften verbreitet wurden, offenbar nicht zwangsläufig das Verantwortungsgefühl der Eltern vergrößerten, sondern häufig lediglich zur Übertragung höherer Ansprüche an Kindermädchen und Erzieherinnen veranlaßten. Doch erscheint gerade die Beschäftigung der Kindermädchen im Bürgerhaus hierbei paradox. Denn mit ihnen wurden ausgerechnet Vertreterinnen jener Volksschichten verantwortlich gemacht für die Bewältigung der "wichtigsten Aufgaben in der Familie" (GORDON 1894, S. 107), die aufgrund ihrer eigenen Sozialisationsgeschichte nur eine solche Erziehung praktizieren konnten, die den bürgerlichen Normvorstellungen am wenigsten entsprach.

Der geringere Kontakt zwischen Mutter und Kind wurde häufig durch große Nähe und Vertrautheit zwischen Kind und Kindermädchen kompensiert. Es blieb dann nicht aus, "daß die Kinder mit größerer Liebe an der Wärterin als an der Mutter hängen" (ROLOFF 1914, Sp. 789). Auch hier schien den Autoren die Warnung vor einem zu großen Einfluß der Kindermädchen angebracht, denn die Bewertung ihrer Qualitäten als "Sozialisationsfaktor" blieb zwiespältig. So konstatierte JENNY SCHWABE, deren Auffassung als repräsentativ auch für andere Ratgeberschriften zitiert werden kann: ein Kindermädchen könne "unendlich viel nützen - unendlich viel schaden" (1899, S. 8). Mit dieser Feststellung bestätigt sie die Ausgangskontroverse: Sowohl die Kritiker als auch die Befürworter der Kindermädchen-Erziehung beurteilten lediglich nach positiven oder negativen Folgen dieser Betreuungsform, ohne für ihre grundsätzliche Einschätzung Abstufungen und Nuancierungen aufzuzeigen.

In den folgenden Kapiteln werden die Erziehungsleistungen von Kindermädchen differenziert beschrieben und die in der zeitgenössischen pädagogischen Literatur verbreiteten Äußerungen zur Kindermädchen-Erziehung überprüft. Die dazu zugrunde liegende Untersuchung basiert auf einer Auswertung von 32 Autobiographien, deren Autoren (geboren zwischen 1860 und 1909) ihre Kindheit in bürgerlichen Familien während der Jahre des Zweiten deutschen Kaiserreichs erlebt hatten und von Kindermädchen betreut worden waren.¹¹ Folgt man der Einteilung GUSTAV SCHMOLLERS zur Kennzeichnung sozialer Schichtzugehörigkeit (SCHMOLLER 1897, S. 31)¹², so können - orientiert am Beruf des Vaters - von den insgesamt 13 Autobiographinnen und 19 Autobiographen sechs Autorinnen und sieben Autoren der Gruppe der "aristokratischen und vermögenden Familien" zugeordnet werden; zum "oberen Mittelstand" gehörten 12 Autoren und 7 Autorinnen; 8 Autoren und 3 Autorinnen zählten zum Wirtschaftsbürgertum, ebenso viele Autoren und Autorinnen zum Bildungsbürgertum. Wesentliches Kriterium für die Verwendung von Autobiographien war die Absicht, die subjektive Verarbeitung individueller Erfahrungen nachzuzeichnen, um auf diese Weise eine Annäherung an die "Erziehungswirklichkeit" (HAMBURGER 1977, S. 10) sowie an "jenes unhinterfragte Alltagswissen und die kulturellen Selbstverständlichkeiten [zu ermöglichen], die bei diesen persönlichen Verarbeitungsprozessen gleichsam die Regie führen" (GESTRICH 1988, S. 20). Autobiographien sind eine geeignete Quellen, um Aufschlüsse über die Innenansichten einer Person zu erhalten, denn das Grundmotiv autobiographischer Schriften ist die "Suche nach dem eigenen Ich"

(IMGENBERG/ SEIFERT 1985, S. 6). Der Erkenntniswert der Autobiographie als historische Quelle relativiert sich allerdings durch die Subjektivität des Autors und die durch ihn selber vorgenommene Interpretation seines eigenen Werdegangs. Denn von einem späteren Zeitpunkt aus auf das Leben zurückblickend, wählt der Autobiograph die ihm passend und wichtig erscheinenden Vorkommnisse aus. Diese Auswahl verändert Wahrnehmungen und Bewertungen und kann den ursprünglichen Eindruck erheblich verzerren. Eigenwillige Akzentuierungen, poetische Überformungen und nicht zuletzt ästhetische Verfremdungen verfälschen die "Wirklichkeit" der Vergangenheit. "Die Rückschau gestaltet, indem sie noch einmal schafft" (BERTLEIN 1965, S. 22). Gleichwohl bietet die Autobiographie gerade für den Versuch, Erkenntnisse über die Wege zu gewinnen, auf denen das Subjekt seine Identität gefunden hat, aufschlußreiches Material. Denn vornehmlich Autobiographien sind es, in denen "Identität überhaupt begriffen und bewußt wird" (SCHULZE 1983, S. 315).

Als theoretischer Bezugsrahmen für die Interpretation der spezifischen Bedeutung von Kindermädchen wurden Untersuchungen zur Mutter-Kind-Beziehung gewählt, die den Begriff der "Bindung" als zentrale Kategorie für die Erklärung der Korrelation von kindlicher Entwicklung und der Art der Betreuung eines Kindes verwenden (BOWLBY 1984, 1976; AINSWORTH 1964). Sowohl ethologische (BOWLBY 1984) als auch humanethologische Forschungen (DUNN 1980, STERN 1979) betonen den Dialogcharakter, der die Beziehung zwischen Mutter und Kind kennzeichnet. Theoretischer Ausgangspunkt ist die Konstruktion der Mutter-Kind-Dyade als einer innigen und exklusiven symbiotischen Beziehung in den ersten drei Lebensjahren des Kindes. Hierbei erfüllt die Mutter - im Idealfall - die lebenswichtigen Bedürfnisse des Kindes durch aufmerksames, unterstützendes, gewährendes und förderndes Verhalten. Aus der Sicht dieses Forschungsansatzes wird die Mutter zur wichtigsten Instanz in der familialen Umwelt des Kindes (HARDACH-PINKE 1986, S. 525).

Da in der hier vorliegenden Untersuchung Kindermädchen in ihrer Funktion als ergänzende oder kompensierende familienfremde Betreuungspersonen für Kinder beschrieben werden, mußten aktuelle und spezifische Forschungen über Bedeutung und Auswirkungen einer häuslichen "Mehrfachbetreuung" befragt werden. Einschlägige Untersuchungen über die Folgen eines *multiplen mothering*, d.h. der Pflege und Betreuung von Kindern durch mehrere Personen, erbrachten - außer bei scharfen Gegnern (vgl. etwa die verhaltensbiologische Position HASSENSTEINS 1979) - keinerlei Nachweise über schädliche Auswirkungen (LIEGLE 1976); denn von größerer Bedeutung als die ausschließliche Beziehung zu einer einzigen Person ist die Erfahrung einer verlässlichen und befriedigenden Interaktion (LEHR 1979). Diese stellt einen entscheidenden Faktor beim Aufbau von Objektbeziehungen und bei der Entwicklung des Gefühls von Sicherheit und Vertrauen dar. Gut etablierte Bindungen zu mehreren engen Bezugspersonen können zudem die Folgen einer Trennungserfahrung relativieren und der als "Verlassenheitssyndrom" beschriebenen Reaktion vorbeugen (BIERMANN 1969, BOWLBY 1984). Erst extrem häufige Wechsel können die Persönlichkeitsentwicklung ungünstig beeinflussen.

Die Untersuchung der Autobiographien, die das Aufwachsen bürgerlicher Kinder mit Kindermädchen im Kaiserreich analysiert, wird sich an denjenigen Kriterien orientieren, die aus dem theoretischen Bezugsrahmen extrahiert werden konnten: im Mittelpunkt stehen Fragen nach dem subjektiven Erleben und Verarbeiten spezifischer Interaktionserfahrungen zwischen Kindern und Kindermädchen; nach Beziehungsqualitäten und Trennungserfahrungen; nach der qualitativen und quantitativen Relation der Rollen von Mutter und Kindermädchen sowie nach den Auswirkungen von außerfamilialen Betreuungspersonen auf die Entwicklung der Persönlichkeit.

2. Erfahrungen zwischen bürgerlichen Kindern und ihren Kindermädchen

2.1 Gefühle der Geborgenheit

In den bildungs- und besitzbürgerlichen Schichten des Kaiserreichs spielten Kinder im Leben ihrer Eltern meist nur eine nebensächliche Rolle. Die Kinder wurden hauptsächlich von ihren Kindermädchen betreut und versorgt, zumeist im eigenen Kinderzimmer, in einer von den Erwachsenen separierten Wohnwelt. Die Kinder begegneten den Eltern nur bei dem allabendlichen Gute-Nacht-Wunsch, den die Eltern von ihren Kindern "zur Teestunde, frisch gebadet, vor dem Zubettgehen" (CASTONIER 1964, S. 18) erwarteten; die anderen Familienmitglieder trafen sie lediglich bei den Mahlzeiten. Hingegen waren die Kontakte des Kindes zum Kindermädchen fast jederzeit möglich, denn die Kindermädchen schliefen in der Regel im Kinderzimmer (FLITNER 1987, LESSING 1969, MÜNCHMEYER 1987) oder "nebenan" (STEGEMANN 1930). Ihre ständige Nähe erlaubte einen intensiven und stabilen Kontakt, den ein Kind braucht und ohne den es sich ängstlich und verzweifelt fühlt (BOWLBY 1976). Wenn die Beziehung zu den Eltern schwach entwickelt blieb, war es für die Kinder besonders wichtig, sich an einer konstanten Bezugsperson orientieren zu können, die immer für sie da war (FLITNER 1987, S. 46). Schon die bloße Anwesenheit einer Kinderfrau im Haus wirkte beruhigend und erleichterte das Einschlafen. Bei Krankheit der Kinder waren es wieder die Kindermädchen, die ihnen das Gefühl von Sicherheit vermittelten. Sanftheit und behutsame Zärtlichkeit zeichneten beispielsweise das Verhalten von AGNES MIEGELS Kinderfrau aus, die sich ihre Sensitivität trotz harter Arbeit bewahrt hatte und offenbar genau wußte, was sie für dieses kranke Kind tun mußte, damit es sich wohl und getröstet fühlen konnte: "O wie sanft konnten Linas harte Arbeitshände die fieberheiße Stirn streicheln! Dann gab sie einem sogar mal einen Kuß!... Ich graute mich nicht. Ich lag ja bei meiner Lina, wo kein Gespenst mir was antun konnte, an dem Herzen, das sanft und gleichmäßig an meine Fieberschlafen pochte, Kühlung und stärkenden Schlaf brachte" (MIEGEL 1951, S. 28f.). Die Kindermädchen standen durch ihre liebevolle Präsenz im Zentrum der kindlichen Aufmerksamkeit: "Sie war da, seit ich denken konnte" (FISCHER 1978, S. 21).

So wird in den autobiographischen Texten immer wieder betont, daß Kindermädchen elementare Bedürfnisse der Kinder befriedigten: Zuverlässigkeit und Beständigkeit, durch die sich das Verhalten der Kindermädchen auszeichnete, gehören zu den qualitativen Standards, die auch von Bindungstheoretikern als Voraussetzungen für das Entstehen emotionaler Sicherheit genannt werden (AINSWORTH 1977). Doch sollte diese Einschätzung nicht dazu verleiten, die Funktion der Kindermädchen einseitig in der Weise zu interpretieren, daß ausschließlich sie es waren, die den Kindern Geborgenheit schenkten. Ohne Zweifel hatten sie großen Anteil bei der Entwicklung dieses Gefühls, denn die Eltern pflegten nur in seltenen Fällen intensive und kontinuierliche Kontakte zu ihren Kindern. Meist gab es jedoch weitere Personen innerhalb der Familie, zu denen die Kinder Bindungen entwickeln konnten. An erster Stelle erwähnen die Autobiographen ihre *Großeltern*. Diese leisteten oft einen eigenen Erziehungsbeitrag, indem sie Defizite kompensierten, die sich aus den geringen Kontakten mit den Eltern ergaben. Aber nicht Empathie allein, sondern die spezifischen Merkmale einer Persönlichkeit sind ausschlaggebend für eine bedeutsam einzustufende Beziehung. Dazu gehört z.B. ein kindgemäßes Gestalten des Alltags, das Sich-Einlassen auf die individuelle Befindlichkeit eines Kindes und nicht zuletzt die Menge der Zeit, die harmonisch miteinander verbracht wird. CARL JACOB BURCKHARDT begründete, weshalb er seinen Großvater für sich als "guten Stern" erlebte, und seine Aussage markiert eine charakteristische Situation im Verhältnis von Kindern und ihren Eltern im gehobenen Bürgertum der damaligen Epoche: "Er verfügte, im Unterschied zu meinem Vater, über Zeit... Er war der Beschützer meiner frühesten Jahre... Die Eltern, überbeschäftigt, schienen mir schwer erreichbar" (1977, S. 34).

2.2 Alltägliche Begegnung

Die geringe Präsenz der Eltern im Kinderalltag hatte notwendigerweise zur Folge, daß zahlreiche Erfahrungen Kinder und ihre Kindermädchen verbanden; dies umso mehr, da sich die Kindermädchen - wie oben schon erwähnt - Tag und Nacht in der Nähe der Kinder befanden: der Tag begann und endete gemeinsam mit ihnen. Dabei wurden Kindermädchen in der Regel als Bezugspersonen mit festen Funktionen und nicht etwa als Autoritätspersonen erlebt. "Sie [die Kinderfrau "Aenne"] zog uns an und brachte uns zu Bett. Sie bürstete geduldig unser verwirrtes Haar und übergab uns abends mit kaltem Wasser... Sie verband unser blutendes Knie, wenn wir gefallen waren, um Beulen zu verhindern, machte uns Halsumschläge, ging mit uns spazieren" (FLITNER 1987, S. 46; vgl. auch SCHOBLOCH 1971).

Die Kindermädchen leisteten jedoch nicht nur die tägliche Pflege und Versorgung der Kinder. Mit ihnen verknüpft und durch sie ausgelöst war auch ein großer Anteil alltäglicher Lernprozesse innerhalb und außerhalb des Elternhauses, durch die das emotionale und das soziale Verhalten der Kinder beeinflusst wurde. Die Kindermädchen waren es, die in vielen Bereichen und Phasen des kindlichen Aufwachsens in den frühen Lebensjahren "an erster

Stelle" standen: Sie waren die ersten Spielgefährtinnen, Erzählerinnen und Trösterinnen. Sie fuhren die Kinder regelmäßig im Kinderwagen aus; später machten die Kinder an ihrer Hand die ersten Gehversuche, durch sie lernten die Kinder ihre Umgebung kennen, die Gänge zum Einkaufen, den Weg zum Park. WALTER BENJAMIN formulierte auf seine Weise, wie die Kinderfräulein ihm zu ersten "Geleiterinnen" in die Außenwelt wurden: "Da will ich mir die zurückrufen, die mich in die Stadt eingeführt haben. Denn gerade das Kind, das seine einsamen Spiele die nächste Nähe zur Stadt wachsen lassen, braucht und sucht sich Führer in derem weiteren Umkreis und die ersten sind wohl - für ein wohlgeborenes Bürgerkind, wie ich eines war, die Kinderfräulein gewesen. Mit denen ging es in den Zoo..., und wenn nicht in den Zoo, dann in den Tiergarten" (1970, S. 7). Oft behielten die Kindermädchen ihre Rolle als Begleiterin des aufwachsenden Kindes auf Dauer bei, vor allem dann, wenn es den bürgerlichen Müttern nicht standesgemäß erschien, den Kinderwagen zu schieben oder mit einem kleinen Kind an der Hand einen Stadtpark aufzusuchen.

In der Regel mußten die Kindermädchen im Auftrag der Eltern jeden Tag mit den Kindern spazierengehen. Das Motiv der Eltern war die Sorge um die kindliche Gesundheit, um die sie sich in dieser Weise nicht persönlich kümmern wollten. "Zweimal täglich wurde ich im Großen Garten spazieren geführt... Meine Mutter, nach englischer Sitte, bestand auf diesem Spaziergang, bei jedem Wetter" (CASTONIER 1964, S. 27). Der Park wurde zu einer Domäne der Kindermädchen, die hier oft ihren eigenen Treffpunkt mit anderen Kindermädchen hatten. Für die Kinder bot sich die Möglichkeit zu unbeschwertem Spiel, zu Unterhaltung und Begegnung, vornehmlich mit Kindern aus anderen Häusern, die ebenfalls "ausgeführt" wurden. Der Park gewann nicht selten die neue und angenehme Qualität eines "eigenen Reiches", frei von häuslichen Zwängen, Regeln und Vorschriften sowie von der Oberaufsicht der Eltern. Der Spaziergang und Aufenthalt im Park konnte aber auch, je nach Lust und Laune des Kindermädchens, zu einem weniger schönen Erlebnis oder gar zu einer Qual für das Kind werden, denn die Spaziergänge bei jedem Wetter entsprachen primär den Wünschen der Herrschaft und bedeuteten für manches Kindermädchen mehr Pflicht als Freude. VICTOR MANN entwickelte in diesem Zusammenhang eine tiefe Abneigung nicht nur gegen das Kindermädchen, sondern auch gegen den Park, in den ihn die "Kinderanna" führte: "Besonders unglücklich fühlte ich mich auf den freudlosen Zwangs-Spaziergängen mit dem Mädchen, die meist in den Englischen Garten führten. Dieser wunderschöne Park blieb mir deshalb bis in meine Gymnasiastenzeit hinein verhaßt, und ich mied ihn, soweit ich konnte" (1949, S. 31).¹³ Gelegentlich nutzten die Kindermädchen die Spaziergänge, um sich am "Stelldichein aller Kinderfrauen" (MÜLLER 1952, S. 21) oder mit einer "Bekannschaft" zu verabreden, was auf die Kinder nicht erbaulich, sondern verunsichernd wirkte. Aus manchen Texten sprechen deutliche Anzeichen von Enttäuschung: "Sie saß mit einem Liebhaber auf der Bank und flirtete, bis das Abendsignal die Soldaten in die Kaserne zurückrief, und sie erschrocken und wie betäubt nach den Kindern fahndete, die ihrer Obhut

überlassen waren" (ROSENSTEIN 1979, S. 67). Diese Erlebnisse verweisen auf die negativen Urteile, die in der zeitenössischen Diskussion über Kindermädchen geäußert wurden. Es gab natürlich auch "schlechte" Kindermädchen, die mit ihren Freizügigkeiten und Nachlässigkeiten in der Erziehung den Kindern Schaden zu bringen drohten. Und tatsächlich bestätigt die Sichtweise der zitierten Autobiographen, daß fehlende Orientierungsmöglichkeiten und das Gefühl, sich bei den Kindermädchen nicht in guter Obhut zu befinden, Mißtrauen und Irritationen herbeiführen konnten. War es schon nicht die Mutter, von der die Kinder betreut wurden, so übertrug sich doch auch auf die "Ersatzperson" der Anspruch, Zuwendung zu spüren und Vertrauen haben zu können. Besonders das häufige Zusammensein-Müssen mit ungeliebten Kindermädchen belastete das kindliche Seelenleben schwer.

Weitere unerfreuliche Erfahrungen der Autobiographen beziehen sich - allerdings nur in drei Fällen (RINGELNATZ 1951, V. MANN 1949, LESSING 1969) - darauf, von den Kindermädchen abgelehnt, ja sogar mißachtet und bedroht zu werden, beispielsweise durch Angsteinflößen oder, im Extremfall, durch regelrechte Mißhandlungen. THEODOR LESSING schildert die "Praktiken" seines Kindermädchens ANNA, die er "rothaarige Bestie" nannte: "So lange diese Person im Hause war, wurde ich auf eine mir unverständliche Weise gemißbraucht und jeden Abend, wenn ich ins Bett gesteckt war, hatte ich Angst, ob sie nochmals ans Bett kommen werde... Bei besserer Aufmerksamkeit hätte es den Eltern auffallen müssen, daß der Körper des Kindes stets blaue und braune Flecken aufwies, denn ihre abscheuliche Eigenart war, überallhin zu kneifen... Aber es geschah nichts, um Anna zu beaufsichtigen" (1969, S. 93f.). Daß solch eindeutiges Fehlverhalten nicht umgehend zur Entlassung des Kindermädchens führte, zeigt, wie unzureichend manche Eltern über die Qualitäten des Personals informiert waren und wie wenig sie deren Auswirkungen im Hinblick auf "Nutzen oder Schaden" für die ihnen anvertrauten Kinder wahrnahmen. Die Kinder blieben die Leidtragenden, ausgeliefert an eine Situation, in der es kaum eine Aussicht auf baldige Änderung gab.

Handelte es sich *nur* um Nachlässigkeit, Unlust oder Überstrenge von seiten der Kindermädchen, dann gehörten solche Eigenschaften in den Katalog der "Untugenden", die den "schlechten" Kindermädchen von der zeitenössischen Ratgeberliteratur zur Last gelegt wurden. Auch die Autobiographen beklagten solches Verhalten, doch schätzten sie die pädagogische Gefahr, die von diesen Kindermädchen ausgehen konnte, gering ein. Aus ihrer Sicht hatten die ungeliebten Kindermädchen keinen weiteren Einfluß auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung. Sie sahen sie lediglich als unangenehme Begleiterscheinung des Alltags an, in der Hoffnung, eines Tages von ihnen erlöst zu sein.

2.3 Märchen und Erzählungen

Eine weitere Domäne der Kindermädchen - Eltern kommen in dieser Funktion in den Autobiographien kaum vor - war das von allen Kindern geliebte Er-

zählen von Märchen und Schauergeschichten, von Versen und Reimen, die die Kindermädchen aus ihrer eigenen Kindheit mitbrachten. Später inspirierte besonders die *Kolportageliteratur* ihre Erzählungen, die unter den Diensthöten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts weit verbreitet war (SCHENDA 1976).

Kindermädchen und Diensthöten müssen insgesamt als Trägerinnen der *oralen Kultur* angesehen werden. Vor allem vermittelten sie Elemente des Volkstümlichen, die sie mit ihren Kommunikations- und Erfahrungsweisen ansprachen, und durch die sich die Kinder in ihrer Gemütsiefe berührt fühlten. Gerade die Märchen und Erzählungen der Kindermädchen gehören in den meisten Autobiographien zu den Bestandteilen der Erinnerungen, die eine positive Bedeutung gewinnen. Im Gegensatz dazu warnten die zeitgenössischen Ratgeberschriften vor Gespenster- und Räubergeschichten, da sie Furcht und Schrecken bei Kindern auslösen könnten. Diese Gefühle stellten sich nach den vorliegenden Ergebnissen jedoch nur dann ein, wenn Kindermädchen versuchten, die Drohungen der Spukgeschichten als Erziehungsmittel einzusetzen. Wurden sie lediglich zur Unterhaltung und "Belehrung" benutzt, waren magisch-okkulte Inhalte bei den meisten Kindern und Kindermädchen gleichermaßen beliebt. Die Erzählungen seiner Kinderfrau "Luis" erlebte KARL ALEXANDER VON MÜLLER als "beste Lehrschule des Gruselns" (1952, S. 26), deren Faszination noch in seiner Retrospektive spürbar ist: "Im Urgrund meiner Weltanschauung und meiner Phantasie schlummert aus jenen ersten Kinderjahren noch ein heimlich-unheimlicher Schatz von Geistergestalten und Teufelsfratzen..., von geheimnisvollen Vorzeichen und Warnungen" (ebd., S. 15). Das Geschichtenerzählen wurde zu einem beispielhaften Vermittlungsprozeß spezifischer kultureller Formen und Inhalte: ELISABETH FLITNERS Kinderfrau AENNE fabulierte "unermüdlich von armen Mädchen und verlaufenen Prinzessinnen" (1987, S. 46). Eine ähnliche Thematik lernte KLAUS MANN in den Liedern der Hausmädchen kennen, in den "schönen, rührenden Balladen von verlassenen Bräuten, treulosen Matrosen, gebrochenen Schwüren und Herzen" (1952, S. 30). Solche Küchenlieder spiegelten nicht selten heimliche Träume und eigenes Schicksal so manchen Dienstmädchens. In der Weitergabe volkstümlicher Lieder sah KLAUS MANN sogar "ihre wichtigste Funktion in unserem Hauswesen" (ebd., S. 30).

So sehr die Kinder nicht nur die Inhalte, sondern auch die Formen der Erzählungen von Kinder- und Dienstmädchen genossen, so sehr verschmähten die Eltern gerade diese Einblicke in eine "fremde Welt" und suchten sie von den Kindern fernzuhalten. Als eine Form kultureller Ausgrenzung kann das Abrücken vom Verhaltensstil, den Deutungsmustern und dem "Wissenssystem" der Unterschichten angesehen werden (TYRELL 1977, S. 683), das aber gerade mit seinen "eigentümlichen Inhalten und Wendungen" (ENGELSING 1978, S.185) die besondere Kommunikation ausmachte, die zwischen Kindern und Diensthöten, nicht aber mit den herrschaftlichen Eltern, möglich war, da die Eltern auch das Erzählen an das Personal delegierten. Damit verspielten sie eine weitere Möglichkeit, eine innige und verbindende Atmosphäre mit ihren eigenen Kindern zu erleben und geheime Verbündete zu werden: Kinder und Kinder-

mädchen schufen sich im gemeinsamen Erzählen eine eigene fiktive Welt, die mit ihren oft gruseligen und schaurig-schönen Zügen ein erfrischendes Gegenbild zur Eintönigkeit und Berechenbarkeit bürgerlicher Weltvorstellungen bot.

Zu dem sicheren Gefühl, im Kindermädchen eine Verbündete zu haben, trug auch deren Verschwiegenheit bei. Das heißt, nicht jede kleine "Verfehlung" wurde den Eltern gemeldet, sondern ein Kindermädchen konnte vielmehr "das treue, völlig verlässliche, dazu wunderbar verschwiegene Bindeglied zwischen uns und den Eltern" sein (BRECHT 1984, S. 84). So entwickelten sich Kindermädchen nicht selten zu Vertrauenspersonen, die intuitiv die kindlichen Ängste und Ambivalenzen gegenüber den Eltern verstanden und auffingen.

2.4 Trennungen, schmerzlich bewußt

Den Kindermädchen scheint es überwiegend gelungen zu sein, sich in die Lage der ihnen anvertrauten Kinder hineinzusetzen. Folgt man dem bindungstheoretischen Ansatz von AINSWORTH (1977), ist gerade die Fähigkeit, kindliche "Signale, Bedürfnisse und Stimmungen erkennen und richtig interpretieren" zu können, von besonderer Bedeutung für die frühkindliche Entwicklung. Diese Fähigkeit besaßen offenbar viele Kindermädchen; hinzu kam, daß sie für die Kinder *immer* erreichbar waren. Die - in der Regel - ausgeprägte Feinfühligkeit ihres Verhaltens gab den Kindern die Möglichkeit, eine sichere Bindung an ihr Kindermädchen zu entwickeln. So wird verständlich, daß den meisten Autobiographen die Trennung von einem Kindermädchen besonders schwerfiel. Die Bindungstiefe zum Kindermädchen und deren Bedeutung als emotionalem Ersatz für eine distanzierte Mutter konnte bei Trennungserlebnissen zu inneren Verunsicherungen führen, zum Verlust der "Sicherheitsbasis" (AINSWORTH 1964): Von einem Kindermädchen, an das sich ein Kind emotional gebunden hatte, löste es sich fast ausnahmslos mit Schrecken und unter großer Trauer. So konnte HERMANN STEGEMANN seine "Nounou" nicht vergessen: "Es war ein Abschied unter Tränen, und ich habe noch lange nach ihr gerufen, als sie schon in die Berge zurückgekehrt war, wußte nicht, wieviel sie in mir zurückgelassen hatte" (1930, S. 26). Auch ERICH PFEIFFER-BELLI verband, viel mehr als mit der Mutter, das Entstehen seines persönlichen Sicherheits- und Geborgenheitsgefühls in der Kindheit mit der immer unvergessen gebliebenen "Nenna": "Die Nenna ist nie aus meinem Gedächtnis, nie aus meinem Herzen fortgegangen. Sie war wie eine kleine stämmige Säule, auf der das Gebäude meiner glücklichen Kindheit sicher ruhte" (1986, S. 163). Schließlich hatte Nenna gerade deshalb eine größere Bedeutung erlangt als die Mutter, weil sie für alle Gefühlslagen des Kindes und vor allem für sein "frühes Leid" aufgeschlossen gewesen war. Nenna nahm den Jungen ernst, wenn er den Verlust des geliebten Spielzeugbären betrauerte, sie allein "begriff mein hemmungsloses Schluchzen", denn "sie liebte mit mir gemeinsam den braunen Bären" (ebd., S. 161). Der Autor fühlte sich in einer Weise verstanden, wie er es mit der Mutter offenbar noch nie erlebt hatte. Diese hatte nämlich kein Gespür für die Empfindungen und

den Kummer des Kindes; bezeichnenderweise war sie es gewesen, die nicht einmal die Liebe des Kindes zu dem Spielzeug bemerkt hatte und den Bären wegwarf: "Unsentimental und auf Hygiene erpicht, fand [meine Mutter] wohl Motteneier in der Nähe des Bärenschwänzchens" (ebd.). Penible Sauberkeit war der Mutter wichtiger als die sinnliche und emotionale Bedeutung des Spielzeugs für ihren Sohn. Ihr gelang es nicht, die "Signale des Kindes", seine "Stimmungen und Bedürfnisse" (AINSWORTH 1977) wahrzunehmen und angemessen zu beantworten.

Die Bedeutung der Kindermädchen für die von ihnen betreuten Kinder deckte sich nicht mit dem Ansehen, das sie bei den herrschaftlichen Eltern genossen. Besonders solche autobiographischen Aussagen, welche die unterschiedlichen kulturellen Muster von bürgerlichen Familien und Personal aufzeigen, wird die Distanz und Verschiedenheit ihrer Denkweisen offensichtlich. Neben entsprechenden Erzählinhalten verweisen Aberglaube und volksmedizinische Methoden auf das noch häufig anzutreffende magische Weltverständnis der Kindermädchen. Ganz im Gegensatz dazu war die Programmatik bürgerlicher Erziehungsansprüche rational orientiert und stand mit ihrer Materialität im Kontrast zur Erziehungspraxis der Kindermädchen. Typisch war, daß die - teilweise als kindlich zu benennenden - Eigentümlichkeiten der Kindermädchen aus der Perspektive der elterlich-bürgerlichen Erziehungsschablone als Irrationalität und als Widerspruch zu "effektivem" Erziehungs Handeln abgewertet wurden, während die betreuten Kinder gerade diese Haltungen der Kindermädchen oft als so besonders wohltuend erlebten. Für die Kinder lag der unschätzbare Wert ihrer Kindermädchen also gerade in deren *Kinderähnlichkeit*. Diese *Kinderähnlichkeit* spiegelte sich nicht zuletzt in den kindlich-zärtlichen Kosenamen wider, die die Kinder für ihre Kindermädchen erfanden - man denke nur an "Dunchen", "Tatta", "Nenna", "Nounou", "Lau" und "Hüllä". Wie anders und jenseits der elterlichen Qualitätsvorstellungen mit ihren abwertenden Tendenzen die Einschätzungen der Kinder sein konnten, zeigt das Beispiel von ERICH PFEIFFER-BELLI: Sein Vater bezeichnete das Kindermädchen "Nenna" immer wieder als "dümmlisch" - aber der Autor hielt zu Nenna, unbeirrt in seiner Zuneigung: "Wer so gut und lieb mit uns war, der konnte nicht dümmlisch sein" (1986, S. 161).

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß Kindermädchen nicht nur in Ausnahmefällen einen sehr nachhaltigen, zumeist positiven Einfluß auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung ausübten. Viele Erlebnisse, die von den Autoren auch für das spätere Leben als bedeutungsvoll beschrieben wurden, entsprechen überwiegend den in den zeitgenössischen Texten und Ratgebern aufgeführten wünschenswerten Effekten. Sie waren also auch in der Erziehung durch Kindermädchen möglich. Diese Einflüsse nahmen die Kinder ungefähr bis zu ihrem sechsten Lebensjahr unmittelbar an. Mit zunehmendem Alter kam es neben der äußeren auch zu einer inneren Distanzierung von den Kindermädchen und zu einer stärkeren Hinwendung zu jener "bürgerlichen" Welt, die die sozialen Unterschiede betonte. Eine "erste große Bresche" in der "Vorherrschaft ihres Einflusses" (MÜLLER 1952, S. 29) war die Ablösung des

Kindermädchens durch die Erzieherin. Mit den Kindermädchen verschwand vielfach alles Spielerische, Leichte aus dem Kinderalltag, oft auch jene mütterliche Wärme, die ihnen eigen war.

Doch hatten die Vorteile permanenter Umsorgung der Kinder durch Kindermädchen auch entscheidende Nachteile. Als ungünstige Auswirkung, welche die Existenz von "Ersatzmüttern" in manchen Fällen mit sich brachte, nennen die Autoren selbst das hohe Maß an Ausschließlichkeit des Kontakts miteinander. Dadurch waren die Kinder häufig isoliert, sie kannten keine gleichaltrigen Spielkameraden, und schon gar nicht solche aus anderen Sozialschichten. Aber gerade das entsprach ganz den Vorstellungen der Eltern, die ihre Kinder gegen Einflüsse der "unkontrollierbaren" Außenwelt abschirmen wollten. Der Versuch, Schutzräume gegen "Gefahren" aufzubauen, die von der sozialen Wirklichkeit außerhalb der Bürgerfamilie zu drohen schienen, machte es gleichzeitig notwendig, die Einhaltung der entsprechenden Formen und Distanzen zu überwachen. Ebenso wie ALWIN MÜNCHMEYER, der in der elterlichen Welt des Feinen, der Stabilität und Ordnung "vollkommen isoliert" von der "anderen Welt" der weniger reichen und elitären Klasse aufwuchs (1987, S. 285), berichtet auch VICTOR MANN, wie die Einzelerziehung im Rahmen der Familie die Absicht des Bürgertums unterstützte, sich gegen Kontakte mit Angehörigen sozialer Unterschichten abzuschotten: "Man ließ mich nicht zu anderen Kindern. Unsere Münchener Bekannten hatten keine, so daß 'standesgemäßer' Anschluß fehlte, und die Buben und Mädchen der Nachbarschaft waren angeblich zu wild, schmutzig und roh für mich" (1949, S. 31). Eine solche Argumentation zielte auf die Internalisierung von Verhaltensnormen, mit der bürgerliches Selbstverständnis und bürgerliche Identität abgesichert werden sollten.

3. Die Rolle der Mutter

Vergleicht man die Schilderungen der Beziehungen zwischen Kind und Mutter sowie zwischen Kind und Kindermädchen, so zeigen sich deutliche Unterschiede. Der Stellenwert, den die Autoren ihrem Kindermädchen im Vergleich zur Mutter zubilligen, läßt nicht nur qualitative, sondern auch quantitative Differenzen deutlich werden. Die Mütter wurden meist weniger ausführlich beschrieben als die Kindermädchen. Eindeutig positiv erscheinen die Mütter lediglich in vier der ausgewerteten Autobiographien: Ihre Bewertung steht somit in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zu der der Kindermädchen. In diesen vier Fällen hatten die Autoren zwar auch ein sehr gutes Verhältnis zu ihrem jeweiligen Kindermädchen, aber dennoch schätzten sie die Bedeutung der Mutter für ihre Persönlichkeitsentwicklung entschieden größer ein. So war es bei ihnen die Mutter, mit der die primären Erfahrungen, auch die des Alltags, in Verbindung gebracht wurden. Sie wurde erlebt als die besondere, vertrauteste, unentbehrlichste und stärkste Bezugsperson,

als "das gütigste höchste Wesen" (V. MANN 1949, S. 28). ERNST HAUN schreibt sogar ausschließlich seiner Mutter die Kompetenz zu, seine seelische Entwicklung gefördert und ausgestaltet zu haben. Weder der Vater noch das Kindermädchen hatten seiner Einschätzung nach einen vergleichbaren Anteil an der Formung seiner Persönlichkeit: "In den ersten Jahren meines Lebens war es wohl meine Mutter allein, die die Entwicklung meines Innenlebens anregte und förderte" (1918, S. 59). Und KARL ALEXANDER VON MÜLLER ergänzt: "in Wirklichkeit [war] das Erste, was ich fühlte, ihre Liebe, die mich von früher Kindheit auf umhegte... Neben der Strenge des Vaters war sie damals für mich der sichere Hort der Milde, zu der man in Bedrängnis und in jedem Schmerz flüchten konnte" (1952, S. 29f.).

Sämtliche übrigen Verfasser der verwendeten Autobiographien berichten von Erfahrungen, die durch Distanz und das Gefühl der Entfremdung gegenüber der Mutter gekennzeichnet waren. Die Beziehung zur Mutter blieb in allen diesen Fällen schwach entwickelt. Immer wieder ist die Rede von einem "gehobenen Lebensstil", der geprägt war durch häufige gesellschaftliche Verpflichtungen sowie zeitaufwendige Organisations- und Verwaltungsarbeiten. Für die Kinder bedeutete dieser Umstand, daß die Eltern viel zu wenig Zeit für sie hatten. Zu den Aufgaben der Mütter zählten vornehmlich die Beaufsichtigung des Haushalts und die Vorbereitung von Einladungen sowie die Besorgung der dazugehörigen Ausstattung.

Unter den frühesten Kindheitserinnerungen waren es nur wenige, die mit der Mutter in unmittelbarer Beziehung standen. Dies förderte den Status der Mutter als "höheres Wesen": sie konnte "angestaunt, bewundert und auch geliebt werden" (KADEN 1979, S. 334), blieb aber innerlich unerreichbar. MARIE LUISE KASCHNITZ spricht sogar von der "fernen Gottähnlichkeit" ihrer Eltern, die ihr durch große Distanz - auch gerade zu den Alltagsverrichtungen mit den Kindern - entrückt waren. Darüber vergaß die Autorin fast, "daß Eltern auch Menschen sind" (1965, S. 79).

Dennoch, bei allen Beziehungskonstellationen und -kombinationen, die in den untersuchten Texten vorkommen, behielt jedes Kind offenbar das sichere Gefühl für den Unterschied zwischen leiblicher Mutter und Kindermädchen. Trotz der zumeist großen Bedeutung der Kindermädchen überrascht es in den Aussagen einiger Autobiographien, wie sehr die leibliche Mutter im Bewußtsein und in der Einschätzung der Autoren ihre exklusive Rolle bewahrt hatte: Selbst wenn die Mutter in der Kinderzeit quantitativ weniger im Vordergrund des kindlichen Erlebens stand, kam ihr eine herausgehobene Bedeutung zu, die manchen Autoren allerdings "erst später voll ins Bewußtsein" (MÜLLER 1952, S. 14) trat. Gerade eine distanzierte Mutter weckte häufig die kindliche Sehnsucht. Bindungstheoretiker gehen davon aus, daß die ständige Gefahr, eine Bindungsperson zu verlieren, oder nur eine schwache Bindung entwickeln zu können, bei Kindern dazu führen kann, in permanenter Verlustangst zu leben. BOWLBY nennt diesen Zustand "Angstbindung" (1979, S. 169). Wenn auch nur geringe Interaktionserfahrungen mit den Müttern zu verzeichnen

waren, so hieß dies nicht, daß die Kinder sich innerlich nicht mit dem Gefühl der Trennung und Entbehrung auseinandersetzten. Vielmehr wurden solche Erfahrungen auch trotz hinreichender Betreuung durch ein Kindermädchen von den Autoren problematisiert. RICARDA HUCH benennt genau das Thema dieser Entfremdungsvorgänge, wenn sie bekennt: "In der Tat fühlte ich mich sehr unglücklich und liebte es, mir einzubilden, Mama sei gar nicht meine rechte Mutter" (1980, S. 79). Ob die betroffenen Mütter diese Entwicklung bemerkten, und mit welchen Gefühlen sie diese in Kauf nahmen, geht aus den Autobiographien nicht unmittelbar hervor. Nicht zuletzt RICARDA HUCHs Mutter gehörte zu denjenigen, die sich durch den Rückzug in eine Krankheit völlig aus ihrer "natürlichen" Rolle zurückzogen und sich klag- und widerspruchslos durch eine Reihe von Ersatzbetreuungspersonen vertreten ließen: "Dadurch, daß sie [die Großmutter] uns betreute, wurde meine Mutter von jeder Sorge um uns befreit, und meine Großmutter konnte sich ganz der Pflege meiner Mutter widmen" (ebd.).

Die bindungstheoretischen Ansätze von BOWLBY (1964, 1976) und AINSWORTH (1964, 1977) haben gezeigt, daß die Verhaltensweisen der Betreuungspersonen in den ersten Lebensjahren ausschlaggebend für die Art und den Grad der Bindungsqualität, d.h. für die Verhaltensmuster eines Kleinkindes gegenüber den Bezugspersonen. Zeigt eine Mutter keine Feinfühligkeit gegenüber den Bedürfnissen ihres Kindes, so kann sie diesem auch kein Vertrauen in eine hilfreiche soziale Umwelt vermitteln. Als Folge dieses Defizits wird das Entstehen einer "sicheren Bindung" erschwert. War das Entstehen einer "sicheren Bindung" in den vorliegenden Fällen schon nicht mit den Eltern möglich, so konnten doch häufig Großmutter, Großvater oder Kindermädchen dazu beitragen, diesen Mangel auszugleichen.

4. Resümee

Der größte Teil der von den Autobiographen als positiv empfundenen Wirkungen ihrer Kindermädchen steht im Widerspruch zu den "offiziell" beklagten Mißständen. Besonders die zahlreichen Ratgeberschriften dieser Zeit stellten Normen, Regeln und Vorschriften für das richtige Benehmen der Kindermädchen auf. Diese Ratgeber repräsentierten mit ihren Postulaten die bürgerlichen Erziehungsmuster und -ideale. Im Gegensatz zu diesen Empfehlungen und Warnungen stellten die Kindermädchen der Autobiographen nicht etwa Wesen ohne Identität und Kompetenz dar: In den meisten Fällen schildern die Autoren die Verhaltensweisen ihrer Kindermädchen sogar in Übereinstimmung mit der Art, wie sie idealtypisch in den Ratgeberschriften verlangt wurden, um ein "störendes Eingreifen" in die häusliche Erziehung zu vermeiden. Die Leistungen der Kindermädchen sind jedoch offensichtlich weniger auf die Rezeption erzieherischer Leitlinien als vielmehr auf *Intuition* zurückzuführen sowie auf die Fähigkeit, sich angemessen auf Kinder einstellen zu können.

Kindermädchen waren zwar nicht allein die entscheidende und prägende Erfahrung für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung, aber sie standen mit eigenen Bedeutungselementen der Elternwelt ergänzend oder sogar als Gegenpol gegenüber. Es lassen sich jedoch keine verallgemeinernden Schlüsse ziehen: Die Existenz von Kindermädchen im Haushalt hieß nicht zwangsläufig, daß die Verhaltensstrukturen der Eltern autoritär oder von Distanz geprägt waren oder daß es an Mutterliebe mangelte. Kindermädchen mußten nicht in jedem Fall kompensatorische Aufgaben übernehmen. Einige negative Erfahrungen zeigten, wie Kinder trotz der Anwesenheit von Kindermädchen in großer innerer Distanz von ihnen lebten und häufig sich selbst überlassen blieben. Vereinzelt finden sich Beispiele dafür, daß liebevoll erlebte und als befriedigend bezeichnete Kontakte zur Mutter und gleichzeitig zum Kindermädchen bestehen konnten. Kindermädchen stellten somit keinen eindeutigen Indikator dafür dar, daß Kinder einen geringeren Stellenwert innerhalb der Familie besaßen. Jedoch bestätigt die Häufigkeit dieses Zusammenhangs in den vorliegenden Autobiographien eine Tendenz, die in diese Richtung weist.

So können die in den pädagogischen Ratgeberschriften ausgesprochenen Warnungen nicht bestätigt werden, im Gegenteil: die subjektiven Bewertungen der Autoren über ihre Kindermädchen stimmen mit den von diesen Schriften aufgestellten Gütekriterien überein. Die positiven Eigenschaften der Kindermädchen zeigten sich nicht in formalen Qualifikationen, sondern darin, wie sehr zwischen ihnen und den Kindern eine vertraute Nähe entstand und in welchem Ausmaß sie die kindlichen Bedürfnisse befriedigten. Dementsprechend konnte es sich nicht um eine tatsächliche "Lernbedürftigkeit" der Kindermädchen handeln, wie sie in der Ratgeberliteratur formuliert wurde. Sowohl die dort entwickelten Konzepte und als auch die Praxis der Erziehung durch Kindermädchen scheinen in wesentlichen Punkten zu identischen Wirkungen geführt zu haben. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, daß bürgerliche Eltern auf eine berufliche Vorbildung und den damit verbundene theoretische Instruktion der Kindermädchen nicht wirklich erpicht waren. Wohl nicht zufällig "wurde im allgemeinen verneint, daß das Kindermädchen besondere Voraussetzungen mitbringen mußte" (ENGELSING 1974, S. 187). Auch DOROTHEE WIERLING bemerkt in ihrer Untersuchung über Dienstmädchen, "daß die Herrschaften einer zu weitgehenden Bildung ihres Personals sehr reserviert gegenüberstanden, da sie hiervon eine Überentwicklung des Selbstbewußtseins im dienenden Stand befürchteten" (1987, S. 64).

Zu fragen bleibt, wo die "schlechten" Kindermädchen zu suchen waren, die in den zeitgenössischen Schriften so vehement beklagt wurden. Das autobiographische Material gab so gut wie keine Aufschlüsse darüber, obwohl die Warnungen vor Kindermädchen so eminent waren, daß sich eine völlig negative Vorstellung von einem gleichsam massenhaft verbreiteten "Phänomen" entwickeln mußte. Das in den vorliegenden Autobiographien entfaltete Bild von Kindermädchen widerlegt geradezu die (Vor-)Urteile aus der zeitgenössischen Literatur, welche die Gefahren ihres erzieherischen Verhaltens beschwor. Die Diskrepanz zwischen den von den Autobiographen be-

schriebenen positiven Erlebnissen und der ständigen Reproduktion eines in der Öffentlichkeit aufgebauten Feindbildes gegen Kindermädchen ist unübersehbar. Jedoch erforderte eine gelingende Sozialisation durch Kindermädchen nicht zuletzt auch eine dafür geeignete Struktur innerhalb des Familiensystems. Gerade dann, wenn eine Mutter ein distanziertes Verhältnis zu ihrem Kind hatte, war es ganz besonders wichtig, wenn Kindermädchen im harmonischen Ausgleich Halt und Offenheit boten. Doch darf diese Beobachtung nicht zur Entwicklung eines Klischees von der stets distanzierten Mutter und den mit nur positiven Merkmalen ausgezeichneten Kindermädchen führen, damit würde lediglich ein weiteres Beispiel gegeben, wie sich ungerechte soziale Vorurteile manifestieren.

Die Bindungstheorie zeigt die Notwendigkeit wenigstens *einer* verlässlichen Bindung für Kinder gerade in den ersten Lebensjahren, doch läßt sie darüber hinaus deutlich erkennen, daß damit weder die ausschließliche Präsenz der leiblichen Mutter, noch die Anwesenheit einer "Ersatzbetreuungsperson" gemeint sein kann, die mögliche Defizite etwa durch symbiotisch erdrückende Enge kompensieren soll. Die für ein Kind wahrnehmbare Möglichkeit, sich einem Gegenüber anzuvertrauen, wird im Rahmen der Bindungstheorie abhängig gesehen von den qualitativen Merkmalen der Betreuungssituation. Über "Art und Ausmaß der Feinfühligkeit" entscheidet letztlich aber das jeweilige Kind: Erst seine Reaktionen (Geborgenheit oder Angst) geben Auskunft über das Verhältnis von "positiver Haltung oder ablehnender Einstellung" einer Betreuungsperson.

Anmerkungen

- 1 Unter den zahlreichen Forschungsarbeiten erlangte Ende des 19. Jahrhunderts die Untersuchung des Physiologen WILHELM PREYER wegweisende Bedeutung für die moderne Entwicklungspsychologie (PREYER 1882). Vgl. dazu auch WILLIAM STERN 1914.
- 2 Das Gesinde der vorindustriellen Gesellschaftsordnung ist in seiner Rolle und Funktion nicht unmittelbar vergleichbar mit der Tätigkeit des Personals im häuslichen Dienst des industriellen Zeitalters, besonders des ausgehenden 19. Jahrhunderts (ENGELSING 1978, S. 229).
- 3 Im "Lexikon der Pädagogik" liest man 1913 (WOLFF, Sp. 1153), daß Gouvernanten "nach Beendigung des Dreißigjährigen Krieges, als französisches Wesen und französische Kultur Deutschland zu überfluten begannen, in adeligen und wohlhabenden Familien ihren Einzug hielt[en]".
- 4 SHAHAR bezieht sich in ihrem Buch auf den Zeitraum von 1100 bis 1425.
- 5 Weibliche Dienstboten stellten im Deutschen Reich im Jahr 1895 20% der erwerbstätigen Frauen; zusammen mit den stundenweise in Haushalten beschäftigten waren sie die zweitgrößte Gruppe weiblichen Erwerbstätigen. Der

- Anteil der Frauen unter den Dienstboten betrug 1895 98%. Die größte Gruppe stellten die in der Landwirtschaft tätigen Frauen (Berufs- und Gewerbebezahlung vom 14. Juni 1895, in: Statistik des Deutschen Reiches, Berlin 1897). Allerdings reduzierte sich der Anteil der Frauen bis 1907 auf 13% (POHL 1984, S. 57f.).
- 6 Unter den Begriff "Dienstboten, weibliches Gesinde oder Hausangestellte" fielen die "Mädchen für alles", Haus-, Zimmer- oder Zweitmädchen, Jungfern, Zofen, Küchenmädchen, Köchinnen, Kindermädchen, Kinderfrauen usw. (LEVY-RATHENAU/ WILBRANDT 1906/1980, S. 17).
 - 7 Zur Motivation der Berufswahl und ihren Voraussetzungen WIERLING 1987.
 - 8 STILLICH führte die Umfrage über die Arbeitsbedingungen 1895 durch.
 - 9 ELIAS (1979) zeigt, wie sich die Distanzierung der "feinen Leute" gegenüber der "verderblichen Rohheit der Unterschichten" besonders seit dem 16. Jahrhundert als sozialdiskriminierendes Verhalten darstellt.
 - 10 W.A. LETTE gründete 1866 den "Verein zur Förderung der Erwerbsfähigkeit des weiblichen Geschlechts", der 1869 den Namen LETTE-VEREIN erhielt.
 - 11 Diese Untersuchung liegt als Dissertation vor (BECHER 1993).
 - 12 Danach wurden im Jahre 1897 0,25 Mio Familien als "aristokratische und vermögende" bezeichnet; 2,75 Mio Familien gehörten zur Gruppe des "oberen Mittelstandes"; 3,75 Mio Familien zur Gruppe des "unteren Mittelstandes"; 5,25 Mio Familien galten als die "unteren Klassen".
 - 13 Ähnliche Einschätzung der Spaziergänge mit Kindermädchen vgl. GOLDSCHMIDT: er fühlte sich dabei "stets am Gängelband" (1963, S. 14).

Quellen

- BENJAMIN, WALTER: Berliner Chronik. Mit einem Nachwort hrsg. von G. SCHOLEM. Frankfurt a.M. 1970.
- BRECHT, WALTER: Unser Leben in Augsburg, damals. Frankfurt a.M. 1984.
- BURCKHARDT, CARL JAKOB: Memorabilien. Erinnerungen und Begegnungen. München 1977.
- CASTONIER, ELISABETH: Stürmisch bis heiter. Memoiren einer Außenseiterin. München 1964.
- FISCHER, BRIGITTE: Sie schrieben mir oder was aus meinem Poesiealbum wurde. München ⁹1986.
- FLITNER, ELISABETH: Auf dem Katheder brannte frühmorgens eine Kerze. In: PÖRTNER 1987, S. 45-53.
- GOLDSCHMIDT, RICHARD B.: Im Wandel das Bleibende. Mein Lebensweg. Hamburg/ Berlin 1963.
- GORDON, EMY: Die Pflichten eines Dienstmädchens. Donauwörth ²1894.
- HAUN, ERNST: Jugenderinnerungen eines blinden Mannes. Stuttgart ³1918.
- HEROLD, H.: Die häusliche Erziehung. Lose Blätter als zeitgemäße Gabe für Eltern. Paderborn 1889.
- HIPPEL, ERNST VON: Meine Kindheit im kaiserlichen Deutschland. Meisenheim 1975.
- HUCH, RICARDA: Erinnerungen an das eigene Leben. Köln 1980.
- KADEN, J.: Der erste Akt meines Lebens. (Manuskript dat. Cambridge GB 1943.) In: RICHARZ 1979, S. 327-338.

- KASCHNITZ, MARIE LUISE: So war es bei uns. In: Westermanns Monatshefte 106 (1965), H. 5, S. 79.
- KELTINGER, E.: Lehrbuch für Dienstmädchen in bürgerlichen und vornehmeren Häusern. Essen 1906.
- LESSING, THEODOR: Einmal und nie wieder. Gütersloh 1969.
- LÜTT, I. VON DER: Das feine Dienstmädchen wie es sein soll. Eine Gabe für Hausfrauen und Dienstmädchen. Stuttgart/ Leipzig ⁸1908.
- MANN, KLAUS: Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht. Frankfurt a.M. 1952.
- MANN, VICTOR: Wir waren Fünf. Bildnis der Familie Mann. Konstanz 1949.
- MIEGEL, AGNES: Die Meinen. Erinnerungen. Düsseldorf/ Köln 1951.
- MÜLLER, KARL ALEXANDER VON: Aus Gärten der Vergangenheit. Erinnerungen, 1882-1914. Stuttgart 1952.
- MÜNCHMEYER, ALWIN: Es gab zwei Welten - die unsere und die andere. In: PÖRTNER 1987, S. 281-288.
- PFEIFFER-BELLI, ERICH: Junge Jahre im alten Frankfurt und eines langen Lebens Reise. Berlin 1986.
- PÖRTNER, RUDOLF (Hrsg.): Kindheit im Kaiserreich. Düsseldorf/ Wien/ New York 1987.
- RICHARZ, MONIKA (Hrsg.): Jüdisches Leben in Deutschland. Bd. 2: Selbstzeugnisse zur Sozialgeschichte im Kaiserreich. Stuttgart 1979.
- RINGELNATZ, JOACHIM: Mein Leben bis zum Kriege. Berlin 1951.
- ROSENSTEIN, C.: Der Brunnen. Eine Familienchronik. (Manuskript dat. 1958.) In: RICHARZ 1979, S. 65-67.
- SCHOBLOCH, T.: "Hinterlegte Zeichen". Kindheits- und Jugenderinnerungen aus den Jahren 1898-1914. 1. Teil, Wien 1971.
- SCHWABE, JENNY: "Fräulein". Die Kindergärtnerin. Leipzig 1899.
- SEIL, A.C. VON: Bei Kindern. Ein Buch für Kindermädchen und solche, die es werden wollen. Stuttgart 1912.
- STEGEMANN, HERMANN: Erinnerungen aus meinem Leben und meiner Zeit. Stuttgart/ Berlin/ Leipzig 1930.
- STOLZ, ALBAN: Lehrbüchlein für Kindsmädchen, zugleich für Mütter. Freiburg i.Br. ⁸1891.
- TRINIUS, AUGUST: Vom grünen Strand der Spree. Minden i.W. 1884.

Literatur

- AINSWORTH, M.D.S.: Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mother. In: Merrill-Palmer Quarterly 10 (1964), H. 1, S. 51-58.
- AINSWORTH, M.D.S.: Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens. In: GROSSMANN, K.E. (Hrsg.): Entwicklung der Lernfähigkeit. München 1977, S. 96-107.
- BECHER, J.: Kindermädchen. Ihre Bedeutung als Bezugspersonen für Kinder in bürgerlichen Familien des Zweiten Deutschen Kaiserreichs (1871-1918). Frankfurt a.M. 1993.
- BERTLEIN, H.: Jugendleben und soziales Bildungsschicksal. Reifungsstil und Bildungserfahrung Jugendlicher 1860-1910. Hannover 1966.
- BIERMANN, G.: Kindeszüchtigung und Kindesmißhandlung. München 1969.
- BORST, O.: Alltagsleben im Mittelalter. Frankfurt a.M. 1983.
- BOWLBY, J.: Bindung. Frankfurt a.M. 1984.

- BOWLBY, J.: Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind. München 1976.
- BOWLBY, J.: Das Glück und die Trauer. Stuttgart 1979.
- DUNN, J.: Die Mutter-Kind-Interaktion und die Entwicklung des Kindes. In: Jahrbuch für Entwicklungspsychologie 2 (1980), S. 9-37.
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Frankfurt a.M. ⁶1979.
- ENGELSING, R.: Der Arbeitsmarkt der Dienstboten im 17., 18. und 19. Jahrhundert. In: KELLENBENZ, H. (Hrsg.): Wirtschaftspolitik und Arbeitsmarkt. Köln 1974, S. 159-237.
- ENGELSING, R.: Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten. Göttingen 1978.
- FERTIG, L.: Die Hofmeister. Ein Beitrag zur Geschichte des Lehrerstands und der bürgerlichen Intelligenz. Stuttgart 1979.
- GESTRICH, A.: Sozialhistorische Biographieforschung. In: DERS./ KNOCH, P./ MERKEL, H. (Hrsg.): Biographie - sozialgeschichtlich. Göttingen 1988, S. 5-28.
- HAMBURGER, F.: Neuere Entwicklungen in der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung. In: LENHART, V. (Hrsg.): Historische Pädagogik. Wiesbaden 1977, S. 5-11.
- HARDACH-PINKE, I.: Zwischen Angst und Liebe. Die Mutter Kind-Beziehung seit dem 18. Jahrhundert. In: MARTIN, J./ NITSCHKE, A. (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit. Freiburg/ München 1986, S. 525-590.
- HARDACH-PINKE, I.: Die Gouvernante. Frankfurt a.M./ New York 1993.
- HASSENSTEIN, B.: Bedingungen für die Sozialisation des Kindes in der Sicht der Verhaltensbiologie. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.): Frühkindliche Sozialisation. Stuttgart ²1979, S. 76-113.
- IMGENBERG, K.G./ SEIFERT, H.(Hrsg.): Autobiographische Texte. Stuttgart 1985.
- LEHR, U.: Die mütterliche Berufstätigkeit und mögliche Auswirkungen auf das Kind. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.): Frühkindliche Sozialisation. Stuttgart ²1979, S. 230-269.
- LEVY-RATHENAU, J./ WILBRANDT, L.: Die deutsche Frau im Beruf. (= Handbuch der Frauenbewegung. Hrsg. von H. LANGE und G. BÄUMER. V. Teil.) Berlin 1906, Reprint Weinheim/ Basel 1980.
- LIEGLE, L.: Sozialisationsforschung und Familienpolitik. Am Beispiel der Planung und öffentlichen Diskussion des "Tagesmütter"-Projektes. In: HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976, S. 223-242.
- NEUMANN, F.: Der Hofmeister. Ein Beitrag zur Geschichte der Erziehung im 18. Jahrhundert. Halle/S. 1930.
- PÖTSCH, J.: Artikel "Dienstboten". In: ROLOFF, E.M./ WILLMANN, O. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bd. I, Freiburg i.Br. 1913, Sp. 835-840.
- POHL, H.: Wirtschaft und Gesellschaft 1871-1918. In: JESERICH, K.G.A. (Hrsg.): Deutsche Verwaltungsgeschichte. Bd. 3: Das Deutsche Reich bis zum Ende der Monarchie. Stuttgart 1984, S. 16-71.
- PREYER, W.: Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Leipzig 1882, ⁴1895.
- ROLOFF, E.M.: Artikel "Mutter (Mutterliebe)". In: ROLOFF, E.M./ WILLMANN, O. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bd. III, Freiburg i.Br. 1914, Sp. 784-791.
- SCHENDA, R.: Die Lesestoffe der kleinen Leute. Studien zur populären Literatur im 19. und 20. Jahrhundert. München 1976.
- SCHMOLLER, G.: Was verstehen wir unter dem Mittelstande? Hat er im 19. Jahrhundert zu- oder abgenommen?. Vortrag auf dem 8. Evangelisch-sozialen Kongreß in Leipzig 1897. Göttingen 1897.

- SCHÜTZ: Artikel "Erzieherin". In: SCHWARTZ, H. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Bd. I, Bielefeld/ Leipzig 1928, Sp. 1286-1291.
- SCHULZE, TH.: Auf der Suche nach der neuen Identität. In: Zeitschrift für Pädagogik. 13. Beiheft, Weinheim/ Basel 1983, S. 313-320.
- SHAHAR, S.: Kindheit im Mittelalter. München/ Zürich 1991.
- STERN, D.: Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Stuttgart 1979.
- STERN, W.: Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahr. Leipzig 1914.
- STILLICH, O.: Die Lage der weiblichen Dienstboten in Berlin. Berlin/ Bern 1902.
- TYRELL, H.: Historische Familienforschung und Familiensoziologie. Versuch einer Zwischenbilanz der historischen Familienforschung und Kritik eines Forschungsprogramms. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 29 (1977), S. 677-701.
- WIERLING, D.: Mädchen für alles. Arbeitsalltag und Lebensgeschichte städtischer Dienstmädchen um die Jahrhundertwende. Bonn 1987.
- WOLFF, J.J.: Artikel "Bonne". In: ROLOFF, E.M./ WILLMANN, O. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bd. I, Freiburg i.Br. 1913, Sp. 570.

Anschrift der Autorin:

Dr. Jutta Becher

Mommensenstr. 94-96, 50935 Köln

IV. Weibliche Lebensentwürfe

Das junge Mädchen

*Kontinuität und Wandel eines Weiblichkeits-Konzepts
im 19. und 20. Jahrhundert: vom "Jüngling" zum "new girl" ¹*

Ausgangspunkt der hier vorgetragenen Überlegungen zur Geschichte des Aufwachsens von Jugendlichen sind aktuelle Beobachtungen der neueren Sozialisationsforschung: deutsche ethnographische Beobachtungen von Heranwachsenden zwischen 9 und 12 Jahren² und die Ergebnisse mehrerer norwegischer Studien zum Geschlechterverhältnis und zu Identitätsfindungsprozessen bei Jugendlichen, die auf Untersuchungen innerhalb von Schulklassen, Interviews von mehreren Generationen und ethnographischen Forschungen beruhen (BJERRUM NIELSEN/ RUDBERG 1992).³ Alle Forschungen konfrontieren uns mit einer Entdeckung: es gibt das *new girl*. Es gibt auch weiterhin das *old girl*, das Mädchen, das seine Aktivität auf bestimmte, als weiblich bezeichnete Bereiche beschränkt; das sein Selbstbewußtsein ganz überwiegend aus der Anerkennung durch die männlichen *peers* bezieht; das seine Zukunft auf klassische Frauenaktivitäten ausrichtet; das Mädchen, das sich "im Hintergrund" hält (WARD 1978). Das *new girl* dagegen ist ein selbstbewußtes, sich seines Geschlechts auch sehr bewußtes Mädchen, oft aus der Mittelschicht stammend, konkurrent, meinungsdominant und karriereorientiert.

Hatte die heutige Müttergeneration - vor allem ihr frauenbewegter Teil - zu Beginn der 70er Jahre gedacht, daß das *new girl* das genaue Gegenteil des *old girl* sein würde, so hat sie sich gründlich getäuscht; denn das *new girl* entspricht keineswegs den Erwartungen dieser Müttergeneration. Besonders irritiert sind die Mütter davon, daß es sehr geschlechtsbewußt ist. Gleichstellung betrachtet es als selbstverständlich, betont gleichzeitig aber die - Differenz der Geschlechter. Es entwickelt eine autonome Jugendkultur, die Komponenten enthält, von denen bisher angenommen wurde, daß sie sich gegenseitig ausschlossen. So ist das *new girl* nicht nur intellektuell ehrgeizig, sondern auch ästhetisch ambitioniert und verwendet reichlich Energie auf die Selbstdarstellung. Seinen männlichen Altergenossen gegenüber ist es kokett und gleichzeitig konkurrent. Es pflegt öffentlich intensive gleichgeschlechtliche Beziehungen, gleichzeitig aber auch intensive Beziehungen zum anderen Geschlecht. Unter Jugendforscherinnen wird angenommen, daß dieses *new girl* tatsächlich einen neuen Typ von jungem Mädchen darstellt (McROBBIE 1990, APTER 1991).

Der Blick auf den Anfang der Geschichte der Jugend in der Moderne fällt auf den *Jüngling* als zentrale Figur. Die geschichtsmächtige Transformation

dieses Männlichkeitsbildes, die im 19. und 20. Jahrhundert für die Ordnung der Geschlechter prägend war, wird den Militärverfassungen, die in den meisten europäischen Staaten im Zuge der Einführung der allgemeinen Wehrpflicht um 1800 entstanden sind, zugeschrieben. Durch die Koppelung von Militärverfassung und Bildungsverfassung wurde die spezifische Ausformung der Trennung der geschlechtsspezifischen Räume, Lebensläufe und Bildungsgänge von Männern und Frauen der gebildeten Schichten bewirkt, die die Geschichte der weiblichen Jugend im 19. und 20. Jahrhundert prägten (STÜBIG 1987). *Das new girl könnte für den Wandel der Geschichte der männlichen Jugend mindestens eine ebenso große Bedeutung haben, wie die Veränderung der Männlichkeitsbilder um 1800.*

Dieses Schlaglicht auf Anfang und Ende des im folgenden betrachteten Zeitraums enthält ein Rätsel der Historischen Sozialisationsforschung, das bisher vor allem Frauenforscherinnen beschäftigt hat, das aber auch in der bildungsgeschichtlichen Forschung problematisiert worden ist.⁴ Die Geschichte der Jugend als Geschichte von männlichen und weiblichen Jugendlichen in den letzten 200 Jahren erscheint wie eine Art Kippbild. Bei einer gewissen Schräglage ist alles statisch: Die Opposition "männlich/weiblich", die in Vorstellungen von der Verschiedenheit der Geschlechter ihre Gültigkeit über Jahrtausende hat und die schließlich im 18. Jahrhundert in Polaritätsvorstellungen mündete, ist auch für die von sozialem Wandel geprägte Moderne extrem geschichtsmächtig gewesen. Kippt man dagegen das Bild, dann hat die Definition von "weiblich/männlich" um 1800 mit der von 1990 offenbar nur wenig gemeinsam.

Die leitende Frage dieses Aufsatzes lautet deshalb: Wie können Kontinuität und Wandel von weiblicher und männlicher Sozialisation erklärt werden? Wandel und Kontinuität der Geschlechtersozialisation sollen mit einem differenztheoretischen Zugriff auf sozialpsychologische Erklärungsmodelle für die weibliche und männliche Geschichte weiblicher und männlicher Sozialisation rekonstruiert werden. Für das 19. Jahrhundert ist der Wandel von Bildungs- und Ausbildungsmuster für Mädchen und Frauen der bürgerlichen Schichten der Bezugspunkt; für das 20. Jahrhundert wird die Sekundäranalyse von Jugendstudien aus den 20er und 50er Jahren die strukturtheoretische These zum Wandel von Mädchensozialisation beispielhaft dokumentieren. Es liegt auf der Hand, daß es sich um höchst unterschiedliche Quellengattungen handelt, die hier herangezogen werden. Diese Vorgehensweise rechtfertigt sich insofern aus dem zur Verfügung stehenden Material, als für das 19. Jahrhundert nicht-normative und nicht-retrospektive Quellen - Briefe und Tagebücher - zur Verfügung stehen. Das Vorhandensein von Jugendstudien und Interviews, die mit den Methoden der *oral history* erarbeitet worden sind, ermöglicht nicht nur die Einbeziehung weiterer sozialer Schichten für den Zeitraum nach dem Ersten Weltkrieg, sondern verweist auch auf die wesentlich dichtere Datenbasis im 20. Jahrhundert. Die Nutzung verschiedener Quellengattungen für die Entwicklung einer sozialisationsgeschichtlichen These erscheint von daher sinnvoll und gerechtfertigt.

1. Theorien zu Erklärungen von Sozialisationsmustern in der Historischen Sozialisationsforschung

Die Übernahme bestehender soziologischer und sozialpsychologischer Erklärungsangebote für ein vertieftes Verständnis historischer Wandlungsprozesse ist immer problematisch: soziologische und sozialpsychologische Theorien sind immer zeit- und kulturgebunden, kontextabhängig. Sie sind zumeist an aktuellen Problemen entwickelt worden, und ihre Anwendung auf historische Phänomene birgt die Gefahr des Anachronismus in sich. Gerade theoretische Erklärungsmodelle, die aus Nachfolgetheorien der FREUDSchen Theorie, speziell der ERIKSONSchen Identitätstheorie entwickelt wurden, sind historisch verhaftet und werden - wie viele andere sozialpsychologische Theorien auch - leicht mißverständlich als Formulierungen von Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung ausgegeben. Da die Formen menschlicher Entwicklung selbst eine Geschichte haben, können solche Erklärungsmodelle nur heuristischen Charakter haben. Das historische Material soll nicht zur Beweisführung der Richtigkeit einer bestimmten entwicklungspsychologischen Theorie verwandt werden, vielmehr soll die entwicklungspsychologische Theorie den Blick für die historische Entwicklung schärfen und die Interpretation der Quellen und zeitgenössischen Forschungsergebnisse anregen.

Das verlockendste Angebot, sich des oben erwähnten widersprüchlichen Kippbildes zu entledigen, liegt in feministischen postmodernen oder auch konstruktivistischen theoretischen Varianten, die alle Definitionen von Geschlecht zu kulturellen Konstruktionen und Texten erklären.⁵ Dieses Angebot begegnet zwar der Gefahr des Anachronismus durch seinen impliziten historistischen Charakter, ist jedoch aus anderen Gründen für die hier verfolgten Zwecke nicht allzu brauchbar. In der feministischen Diskussion wurde es zunächst in der Literaturtheorie entwickelt, was bedeutet, daß "Text" der zentrale Begriff ist, hinter den nicht zurückgegangen werden kann. Dies wird dem Gegenstand der vorliegenden Untersuchung nur bedingt gerecht. Folgendes Quellenbeispiel kann dies verdeutlichen: ELISE HEIMANN⁶, die als junges Mädchen von 1851 bis 1858 in Bonn ein mehrere hundert Seiten starkes Tagebuch geführt hat, mag zwar den Kopf und den Körper voller Texte mit dem Thema "Geschlecht" gehabt haben (WALKERDINE 1990), aber sie war auch eine Person aus Fleisch und Blut mit einer Lebensgeschichte, Gefühlen und Entwicklungspotentialen. Wenn sie im Zuge der heimlichen Verlobung ihren Nikolaus in dies Tagebuch ein Versprechen auf gegenseitige Liebe und Treue eintragen läßt, dann geht das nicht auf in "Text", auch wenn es nur als Text überliefert ist. Daß ihre Lebensgeschichte, ihre Gefühle und ihre Entwicklungspotentiale sozialgeschichtlich determiniert sind, und daß die Bilder davon, was kulturell als "weiblich" und als "männlich" definiert war, ihre Sozialisation bestimmt haben, gehört zu den *objektiven* Bedingungen, die für Wandel und Kontinuität von Sozialisation den Rahmen bestimmen (ZINNECKER 1973).

Die Forschung zur Geschichte weiblicher Sozialisation hat die prägenden Leitbilder des 19. und 20. Jahrhunderts, die *höhere Tochter* ebenso wie die *neue Frau*, bisher eher als statische Modelle wahrgenommen. Dies lag nicht zuletzt daran, daß die Analyse präskriptiver, d.h. normativer Diskurse im Zentrum dieser Forschungen stand, die diese Vorgabe auch inhaltlich machten. Auch hat die Konzentration auf autobiographisches Material, in dem retrospektive Identitätskonstruktionen präsentiert werden, die den normativen Vorgaben - sei es affirmativ, sei es kritisch - ganz überwiegend folgten, diese Interpretationstradition weitgehend gestützt.⁷

Im folgenden soll gezeigt werden, daß es sich bei den genannten Leitbildern um ein wesentlich dynamischeres Konzept der weiblichen Lebensgestaltung gehandelt hat, als bisher angenommen wurde, und daß im aktiven Identitätsbildungsprozeß ein bedeutender Spielraum gegeben war, diese Leitbilder auszugestalten. So wie die allgemeine Sozialisationsforschung in den letzten Jahren den Aspekt des aktiv gestaltenden Individuums in den Blick genommen hat, so soll hier der subjektive kulturelle Aneignungsprozeß in den Mittelpunkt gestellt werden (HERRMANN 1990).

Um den Wandel der geschlechtsspezifischen Sozialisation zu erfassen, ist es sinnvoll, daran festzuhalten, daß ihr Ausgangspunkt in der überwiegenden Zahl aller Sozialisationsverläufe das biologische Geschlecht ist. Damit wird deutlich, daß mit dem soziologischen Rollenmodell des strukturellen Funktionalismus nach PARSONS das Spezifische dieses Wandels nur unzureichend erfaßt wird, ja, daß eine bestimmte Zählebigkeit von Geschlechterverhältnissen schier unerklärt bleibt, gerade wenn man auf die Veränderungen der Familienformen im 19. und 20. Jahrhundert blickt. Das Habitusmodell von BOURDIEU enthält für die Erklärung von Stabilität der sozialen Identität vielversprechende Möglichkeiten, da es die Transferierung von Kultur mit einem äußerst flexiblen und facettenreichen methodischen Instrumentarium erfaßt. BOURDIEU blendet aber, da er seine Theorie strikt soziologisch gefaßt hat, den subjektiven psychischen Anteil am Prozeß der Identitätsbildung systematisch aus. Soll der Prozeß der Bildung geschlechtlicher Identität in der Verschränkung der Außenfaktoren mit einem aktiven, leiblich-seelisch vermittelten Aneignungsprozeß erfaßt werden, und soll der Wandel der Bildung geschlechtlicher Identität von den Personen her in den Blick genommen werden, dann sind die bisher genannten Modelle unbefriedigend.

Um Kontinuität und Wandel der Geschlechtstypik zu begreifen, wird unterschieden zwischen dem geschlechtlich definierten *Individuationsprozeß*, der in der frühen Kindheit durch die unterschiedliche Form der Objektbeziehung geprägt ist, und dem *Identitätsfindungsprozeß* in der Adoleszenz. Im Individuationsprozeß bildet sich aufgrund von Gegen- und Gleichgeschlechtlichkeit zur Mutter die unterschiedliche geschlechtlich geprägte Subjektivität von Jungen und Mädchen heraus. In der Adoleszenz werden dann auf der Basis dieser Subjektivität, die durch die Individuation konstituiert wurde, kulturelle Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit im engsten Zusammenhang mit

der Frage "Wer bin ich?" zur Konstruktion von der eigenen Identität adaptiert. Kontinuität und Wandel in den kulturellen Mustern dessen, was zu einem gegebenen Zeitpunkt als "männlich" und als "weiblich" bezeichnet wird, kann im Sozialisationsprozeß dadurch erfaßt werden, daß diese beiden Aspekte der geschlechtsspezifischen Sozialisation in einem Ungleichgewicht zueinander stehen und nicht unbedingt ineinander aufgehen. Die systematische Trennung beider Formen von geschlechtsspezifischer Sozialisation beruht auf den theoretischen Überlegungen aus der feministisch orientierten Psychoanalyse und Identitätspsychologie, die im Anschluß an die psychoanalytischen Theorien der frühen Objektbeziehung entwickelt wurden. Ausgehend von MELANIE KLEINS Theorie der prä-ödpalen Objektbeziehung sind vor allem von MARGRET MAHLER und RENÉ SPITZ empirische Untersuchungen über Mutter-Kind-Beziehung in der Säuglings- und Kleinkindphase vorgenommen worden, deren Ergebnisse zu einer Erweiterung der freudianischen Entwicklungstheorie geführt haben.⁸

Eine theoretische Öffnung, die für die hier verfolgte Argumentation relevant ist, bedeuten diese Untersuchungen und Revisionen der FREUDSchen Theorie im Zusammenhang mit der ERIKSONSchen Weiterentwicklung von der Identitätspsychologie insofern, als sie Anknüpfungspunkte für feministische Sozialpsychologinnen und Psychoanalytikerinnen boten, die die klassische Theorie des Ödipuskomplexes vermissen läßt, die sich ausschließlich am Modell der männlichen Identitätsbildung orientiert. So konnten feministische Theoretikerinnen die Theorie der frühkindlichen Objektbeziehungen geschlechtsspezifisch differenzieren.⁹ Jungen müssen in der erste Objektablösung und Wiederannäherung gleichzeitig einen Geschlechtsunterschied mitverarbeiten, während Mädchen in ihrer Mutter eine gleichgeschlechtliche Bezugsperson haben. Bei Mädchen resultiert aus dieser Konstellation der Objektbeziehung die stärkere Beziehungsfähigkeit, bei Jungen die stärker ausgebildete Fähigkeit, sich abzugrenzen. Hier sind vor allem CAROL GILLIGAN, JESSICA BENJAMIN und NANCY CHODOROW zu nennen, die diese Erklärungsmodelle auf der Basis ihrer empirischen Untersuchungen bzw. klinischen Erfahrungen über unterschiedliche Objektbeziehungen von männlichen und weiblichen Säuglingen und Kleinkindern in einen sozialpsychologischen Rahmen eingebettet haben (GILLIGAN 1984, CHODOROW 1985, BENJAMIN, 1990). Die Adaption dieser sozialpsychologischen Theorie bietet einerseits die Möglichkeit, den Ausgangspunkt: das biologische Geschlecht des jeweiligen Kindes und seine frühkindliche Individuation, im Rahmen der Geschlechtsidentität zu erfassen. Andererseits wird die Adoleszenz als ein aktiver Identitätsbildungsprozeß begriffen, in dem es nicht ausschließlich um Rollenlernen oder Erwerb eines geschlechtstypischen schichtspezifischen Habitus geht. Diese theoretischen Überlegungen beziehen den anthropologischen Dimorphismus in die theoretische Reflexion ein, und sie nehmen gleichzeitig dem wahren Diktum FREUDS, daß "Biologie Schicksal" ist, seinen Determinismus. Sie sind außerdem geeignet, die subjektive Seite des Wandels dessen, was kulturell als "männlich" und als "weiblich" definiert wird, in den Blick zu nehmen.¹⁰

Wenn ich mich im folgenden den *historischen* Formen der geschlechtsspezifischen Sozialisation zuwende, so wird fast ausschließlich die weibliche Seite betrachtet. Diese steht aber nur beispielhaft, die männliche ist immer mitzubedenken. Für das 19. Jahrhundert bezieht sich die Analyse nur auf *bürgerliche* Mädchensozialisation, für das 20. Jahrhundert auch auf Beispiele aus der *proletarischen* und *kleinbürgerlichen* Schicht. Daß die *Schichtdifferenz* systematisch wenig berücksichtigt wird, bedeutet nicht, daß sie vernachlässigt werden dürfte und daß "Geschlecht" als die übergeordnete Kategorie gelten könnte. Diese Art von Alternativen ist unfruchtbar. Aus rein heuristischen Gründen - erfolgt hier die Konzentration auf die Kategorie "Geschlecht".

2. Das 19. Jahrhundert: Die höhere Tochter

Die Herausbildung der bürgerlichen Familie, in der den Frauen die Sorge um den privaten Binnenraum oblag und in der Sozialisationsmuster für diese Aufgabe entwickelt wurden, steht am Anfang des "langen" 19. Jahrhunderts (KOCKA 1988, S.11). An seinem Ausgang findet sich ein breites Ausbildungsangebot für sog. Frauenberufe im sozialen, pflegerischen und pädagogischen Bereich und - noch vor der verfassungsmäßigen Gleichstellung - die formale Zulassung von Frauen zu fast allen Ausbildungswegen, die bisher Männern vorbehalten gewesen waren. Bürgerliche Mädchensozialisation in Westeuropa fand zwischen diesen beiden Polen ihre formale und inhaltliche Ausgestaltung.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich nur auf die Geschichte der jungen Mädchen der *christlichen Mehrheitsgesellschaft*, die anhand eigener Quellenstudien erschließbar war. Doch geben auch die Arbeiten von MARION KAPLAN Anregungen, die den Befund nahelegen, daß das hier entwickelte Muster der Veränderung der Mädchenjugend in den Mittelklassen des 19. Jahrhunderts - mit kennzeichnenden Zuspitzungen: z.B. einer starken Tendenz zu höheren Bildungsabschlüssen und traditionaleren Formen der Mitgiftregeln - in deutschen jüdischen Familien der Mittelklassen ebenfalls zu finden war (KAPLAN 1991).

LEONORE DAVIDOFF und CATHRINE HALL haben am Beispiel der Birminghamer Unternehmerfamilie CADBURY gezeigt, wie sich innerhalb von zwei Generationen zwischen 1780 und 1830 eine neue Form der Häuslichkeit entwickelte, die den Frauen, räumlich getrennt vom Arbeitsbereich des Mannes, vielfältige Aufgaben der sozialen Organisation der Familie zuwies. BONNIE SMITH hat einen ähnlichen Entwicklungsprozeß für Nordfrankreich herausgearbeitet. In der Familie BASSERMANN, an deren Beispiel LOTHAR GALL Bürgertumsgeschichte in Deutschland dargestellt hat, fand zwischen 1810 und 1830 ein ganz ähnlicher Wandel der Lebensverhältnisse statt, der im Hausbau der BASSERMANNs am Markt in Mannheim seinen sinnfälligen Ausdruck fand (DAVIDOFF/ HALL 1988, SMITH 1981, GALL 1988).

In *bildungsbürgerlichen* Familien Deutschlands und Englands der *learned profession* hat diese Neugestaltung des familiären Binnenraums - mit seiner Zentrierung auf die Erziehung der Kinder und auf die private Lebensgestaltung sowie die damit einhergehende Zuschreibung getrennter Aufgaben für bürgerliche Frauen und Mädchen - bereits um 1800 stattgefunden. In ganz Westeuropa wurde dieser Prozeß stabilisiert durch die *Rechristianisierung*, die in Frankreich, England und Deutschland in der nachrevolutionären Epoche für die Mädchensozialisation in bürgerlichen Schichten eine zentrale Rolle gespielt hat.¹¹ Die Erziehung der Mädchen war im Vergleich zu der Jungenerziehung viel stärker unmittelbar *religiös moralisch* aufgeladen, und die Veränderungen in den religiösen Praktiken der christlichen Kirchen im 19. Jahrhundert belegen auf vielfältige Weise eine gänzlich neue Arbeitsteilung in diesem Gebiet. Die Bedeutung der Religion in der Erziehung der Mädchen läßt sich in autobiographischem Material aus dem 19. Jahrhundert eindrücklich belegen und erklärt einen Teil der relativ erfolgreichen Organisation gesellschaftlicher Reproduktion entlang der Geschlechterlinien. War den Mädchen eine Perspektive im politischen Raum verwehrt, so bot ihnen der kirchliche, zwischen häuslicher Privatsphäre und öffentlichem Raum stehend, Schutz und Entfaltungsmöglichkeiten über die Enge in der Familie hinaus. Im Gegensatz zu "weltlichen" Werten gewährten die christlichen Werte den heranwachsenden Mädchen das Bewußtsein, eine Person mit einem eigenen bedeutungsvollen Leben zu sein. Dies geschah zwar meist nur mit dem Blick auf die *jenseitige* Welt, aber war doch immerhin eine anerkannte Vorstellung. Die weiblichen Milieus, die durch diese "religiöse Arbeitsteilung" geschaffen wurden, prägen den hier zu beschreibenden Wandel von Sozialisationsmustern bis ins frühe 20. Jahrhundert im Protestantismus wie im Katholizismus in je spezifischer Weise. Die Grundmuster sind jedoch erstaunlich identisch: Frömmigkeit und vor allem Frömmigkeits*praxis* prägte für einen großen Teil der bürgerlichen Mädchen den Alltag und ermöglichte es ihnen, den Radius über die Familie hinaus zu erweitern, ohne sich kritisch gegen das häusliche Milieu zu wenden.

Für die Mädchen, deren Erziehung in der ersten Hälfte ihres Lebens in der Regel ausschließlich im Haus stattfand, bedeutet dies, daß ihre Erziehung nicht nur länger als die der Jungen, sondern daß sie auch inhaltlich an den späteren Familienaufgaben orientiert war. Der normative pädagogische Diskurs ist gründlich aufgearbeitet und soll hier nicht noch einmal referiert werden.¹² An dieser Stelle interessiert etwas anderes: Wie wurde dieser Prozeß des Wandels von Sozialisationsmustern von den Personen selbst gestaltet? Wie agierten Eltern und Lehrerinnen? Wie reagierten und agierten die Mädchen? Tagebücher und Briefe von ihnen und an sie geben darüber Auskunft (ZINNECKER 1985, WAGNER-WINTERHAGER 1992, LEJEUNE 1993).

Neben der Haushaltsführung, die vielfältige Organisations- und Geschäftsaufgaben bereithielt, mußten die Mädchen ein breites Repertoire an sozialen Fähigkeiten entwickeln: wie Freundschaften auszuwählen und zu pflegen sind; wie die Gastlichkeit eines Hauses zu gestalten ist; wie die richtige Konver-

sation geführt wird; wie eine maßvolle Gemütslage errungen und stabilisiert werden kann; desgleichen mußten sich die Mädchen in der Pflicht zur Nächstenliebe und zur Wohltätigkeit üben. Beides war religiös motiviert, und letzteres fand häufig im kirchlichen Raum statt. Die Tagebücher und Briefe, die aus dem Zeitraum von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg vorliegen, belegen die zentrale Rolle der Religion. Das soziale Leben der Mädchen fand, wenn sie zuhause lebten und erzogen wurden, zwischen häuslichen Aufgaben, Kirchenbesuch, privater Geselligkeit, kirchlicher Geselligkeit und gelegentlichen gesellschaftlichen Großveranstaltungen wie Bällen, Konzerten, Paraden - wenn sie in einer Garnisonstadt lebten - statt. So berichtet ELISE HEIMANN unermüdlich über viele Jahre vom sonntäglichen Kirchgang, der im katholisch liberalen Bonner Milieu in der Mitte des vorigen Jahrhunderts ganz unangefochten den Sonntagvormittag beanspruchte. Im Zentrum ihres Berichts steht der soziale Aspekt: Wen traf man? Mit wessen Blicken trafen sich die eigenen Blicke? Aber auch die Apothekertochter LIESEL RÜHLING berichtet noch zwischen 1901 und 1911, im Alter zwischen 14 und 25, aus dem kleinstädtischen protestantischen Bad Hersfeld regelmäßig über ihren Kirchenbesuch und dessen soziale Begleiterscheinungen.¹³

Daß dieser Sozialisationsprozeß durchaus in sorgfältiger Weise auch als formalisierter Erziehungsprozeß organisiert sein konnte, zeigen die Briefe des Kölner Verlegers DUMONT und seiner Frau Juliane, die sie in den Jahren - von 1849 bis 1852 ihrer Tochter Christine schrieben.¹⁴ Christine war damals im Alter zwischen 13 und 16. Zunächst war sie zwei Jahre bei religiösen Damen in Brüssel erzogen worden und wurde dann in ein konfessionell nicht gebundenes Frankfurter Institut geschickt. Weder religiöse Übersteigerung, die in Brüssel drohte, noch allzu mondäne Umgangsformen, die in Frankfurt erworben werden konnten, wurden gutgeheißen. Die Eltern beobachteten die Entwicklung der Tochter in Brüssel überaus genau, und vor allem die Mutter übernahm die Rolle, sie immer wieder vor religiösem Übereifer zu warnen, der möglicherweise zu religiösen Versprechen führen konnte, die einzugehen bei DUMONTs zuhause nicht gebilligt werden würde. Ausführlich erläuterte der Vater der 15jährigen Tochter seine eigene politische und soziale Stellung in Köln, um ihr zu verdeutlichen, in welchem Rahmen ihre Aufgaben als Tochter des Hauses lägen. Die Mutter unterstützte dieses väterliche Bemühen nachdrücklich. Christines Versuch, heimlich mit den religiösen "Damen" in Brüssel Kontakt zu halten, wurde streng geahndet.

Tagebücher von Mädchen aus der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts legen ebenfalls beredtes Zeugnis davon ab, wie die Jugendphase zur Einübung und Bildung der späteren bürgerlichen "Hausfrau, Gattin und Mutter" vielfältig genutzt wurde. So berichtet ELISE HEIMANN regelmäßig, wie sie bestimmte hauswirtschaftliche Festvorbereitungen selbständig zur Entlastung der Mutter übernahm, ihre jüngeren Geschwister anleitete und, wenn die Mutter verreist war, an deren Stelle den Haushalt führte. Die sozialen Kompetenzen, die junge Mädchen auf diese Weise erwarben, waren ein wenig formalisiertes

Sozialisationsziel. Schlechte Ergebnisse sind sicher nicht selten gewesen. Aber ebenso wie Jungen nicht immer gern Latein lernten und nicht von selbst zu bürgerlichen Männern wurden, lernten die Mädchen die Formen bürgerlicher Familienkultur nicht auf der Basis purer Nachahmung wie "von selbst". Der Aspekt planvoller Erziehung bei diesem Muster des Aufwachsens von Mädchen ist wegen des zunächst häufig privaten Charakters bisher unterschätzt worden. Dafür gibt es mehrere Gründe: zunächst quellenkritische; sodann geschlechtergeschichtliche, die die gesellschaftliche Hierarchie zwischen den Geschlechtern in der Hierarchie der Forschungsfragen widerspiegeln; und schließlich Begründungen, die durch die formale Gleichstellung von Mädchen im Bildungswesen selbst produziert wurden. Zu den quellenkritischen Gründen gehört, daß die dichtesten autobiographisch gedruckten Quellen, die uns für die Geschichte der Mädchenerziehung im 19. Jahrhundert vorliegen, von Frauen verfaßt wurden, die selbst für die Verbesserung und Institutionalisierung der Bildung und Ausbildung von Mädchen der gehobenen Mittelschicht aktiv waren. Diese Frauen hatten die Perspektive der Kritikerin der häuslichen Form der Erziehung, die wenig formalisiert war. In Kombination mit der Abwertung von Hausarbeit und Familienaufgaben durch die Hierarchie der Geschlechter bewirkte dieser Faktor - durchaus gegen die Absichten vieler Aktivistinnen der Frauenbildungsbewegung des 19. Jahrhunderts -, daß in der Bildungsgeschichte diesem Teil der Mädchenerziehung nicht die verdiente Aufmerksamkeit zukam. Denn gerade aus den häuslichen Aufgaben heraus hat sich seit den 1840er Jahren zunächst ein wesentlicher Teil der sozialen Fürsorge in Form von Armen- und Krankenpflege entwickelt, aus denen in der 2. Hälfte des Jahrhunderts und verstärkt zu Beginn des 20. Jahrhunderts dann zunehmend Ausbildungsberufe und außerfamiliäre Tätigkeitsfelder von Frauen entstanden. Diese Ausdifferenzierung der Bildungs- und Ausbildungsgänge nach Geschlechtszugehörigkeit wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts und zunehmend nach dem Ersten Weltkrieg zugleich auch als Hemmschuh für die möglichen Lebensentwürfe und Bildungschancen von Frauen angesehen. Ihr ambivalenter Charakter hat in der Historischen Bildungsforschung dazu geführt, ihren Beitrag zum sozialen Wandel von weiblichen Sozialisationsmustern zu übersehen.

Organisatorisch fand dies seinen Ausdruck in den zwischen 1830 und 1870 entstehenden religiösen Frauenkongregationen *beider* Konfessionen und in den Bildungsbemühungen der sog. Fröbelianerinnen. Alle drei Gruppen gestalteten in der zweiten Jahrhunderthälfte die bürgerliche Mädchenerziehung an einflußreicher Stelle. Sie waren die aktiven Trägerinnen sozialer Wandlungsprozesse, indem sie Bildungs- und Ausbildungsgänge für Mädchen entwickelten, die diese für Familien- und außerhäusliche Tätigkeiten vorbereiteten. Sie schufen die organisatorischen Voraussetzungen und inhaltlichen Leitvorstellungen, die die Mädchenbildung bis weit in das 20. Jahrhundert hinein prägten, oft gemeinsam mit reformorientierten Männern. Die Attraktivität dieser Gruppen wird gemeinhin mit den gesellschaftsstrukturellen Bedingungen der zweiten Jahrhunderthälfte erklärt.

Hier soll nach der Innensicht der Mädchen gefragt werden, die in diesen Jahrzehnten aufwuchsen. Das eingangs vorgestellte Modell, das den biographischen Prozeß der Herausbildung geschlechtlicher Identität in zwei Stufen trennt, vermag zu erklären, wie junge Mädchen ihre geschlechtsspezifische Identität als Frauen herausbilden konnten. Die zunächst in der frühen Kindheit herausgebildete geschlechtsspezifische Subjektivität ermöglichte ihnen in der Adoleszenz biographische Entscheidungen, sei es, daß diese in Ehe und Familie führten, sei es, daß sie zunächst eine weiblich definierte Ausbildung antraten, die Erwerbstätigkeit außer Haus ermöglichen würde oder sie auf ihre Lebensgestaltung als Ehefrauen und Mütter vorbereitete. Diese Entscheidungen, bei denen der äußere Einfluß von Faktoren wie Vermögen der Familie, Position im Geschwisterkreis, Veränderungen der Familienstruktur durch Tod eines Elternteils und anderes mehr nicht geleugnet werden soll, wurde subjektiv verarbeitbar und konnte in aktive Lebensgestaltung überführt werden. Diesen sozialen Wandel, der sich über die Sozialisation von Individuen realisierte, erklärt das oben skizzierte Modell.

Der biographische Prozeß der Herausbildung einer geschlechtlichen Subjektivität *einerseits* und einer geschlechtlich bestimmten Identität *andererseits* verdeutlicht, daß Mädchen auf der Basis der beschriebenen Objektbeziehungsstruktur in der Adoleszenz biographische Entscheidungen zwischen verschiedenen Optionen fällten. Gleichzeitig gestalteten sie diese Entscheidungen so, daß sie zu keinen krassen Brüchen mit ihrer geschlechtlichen Subjektivität führten, auch dann nicht, wenn diese Entscheidungen zu außerhäuslicher Tätigkeit oder gar in die Erwerbstätigkeit aus dem Raum der Familie herausführten.

Die im Vergleich von Mädchenbildungstheorien im 19. Jahrhundert im europäischen Maßstab auffällige Parallelität der Betonung von moralischen Aspekten und Gesinnungserziehung für Mädchen kann als Ausfluß dieser spezifischen Konstellation angesehen werden. Diese Bildungstheorien hatten ihren sozialen Ort in weiblich geprägten Bildungsmilieus in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts, in denen in England der Wert auf *selfimprovement* gelegt wurde. Die *maîtrises de pension*, französische Schwestern der englischen Bildungsreformerinnen, betonten die *auto-l'éducation*, und in Deutschland finden wir die Theorie einer weiblichen Bildung, die der männlichen Verstandeskultur eine *moralisch-ethische Option* entgegensetzte. Alle drei Mädchenbildungstheorien betonten die *Gesinnungserziehung* vor der Verstandeserziehung. So ist es nur ein scheinbarer Widerspruch, daß einerseits das Modell der *höheren Tochter* die Debatte um die Mädchenschulen durch das ganze 19. Jahrhundert bis ins frühe 20. Jahrhundert bestimmt hat, und daß gleichzeitig die Organisation von Mädchensozialisation im Verlauf des langen 19. Jahrhunderts von einer fast ausschließlich privaten Veranstaltung zu einem staatlichen Aufgabengebiet wurde, das Frauen der bürgerlichen Schichten steigende Erwerbsmöglichkeiten bot.¹⁵ Der rasante soziale Wandel in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts - gekennzeichnet durch Industrialisierung und Urbanisierung - veränderte die objektiven Anforderungen an die

Sozialisation des weiblichen Geschlechts in den bürgerlichen Schichten. Konstant blieb jedoch die Definition von Sozialisation mit Hilfe einer bestimmten Geschlechtsdefinition, und Frauen waren an diesem Wandel aktiv beteiligt. Sie waren keineswegs nur Opfer eines männlichen Diskurses, sondern prägten den Diskurs auch selbst. Als zusätzlicher Beleg dafür kann angeführt werden, daß in allen europäischen Ländern Frauen *aktiv* am Prozeß der Herausbildung weiblicher Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen beteiligt waren, die - von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen - die Geschlechterdifferenz zum Ausgangspunkt ihrer theoretischen und praktischen Arbeit gemacht haben. Daß die Definition dessen, was als "männlich" und als "weiblich" galt, auch eine hierarchische Komponente enthielt, soll dabei nicht unterschlagen werden, aber es wäre falsch, bürgerliche Mädchen im 19. Jahrhundert nur als Opfer männlicher Definitionsmacht zu sehen.

3. Das 20. Jahrhundert: "Die neue Frau"

Der Begriff "die neue Frau" taucht um die Jahrhundertwende auf (VICINUS 1987), bezieht sich auf die nicht-familienorientierte Frau und wird in Deutschland als kulturelles Vorbild in den 20er Jahren prägend. Er bezeichnet ein neues kulturelles Muster für die Ausgestaltung des weiblichen Lebensentwurfs und dessen Entwicklung im Kontext der rechtlichen Gleichstellung, die durch die Wahlrechtsbewegung in allen europäischen Ländern in unterschiedlicher Intensität nach dem Ersten Weltkrieg eine neue Dimension erlangte. Hand in Hand mit dieser Entwicklung ging die Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit und der Ausbau der weiterführenden Schulen und gehobenen Ausbildungsgänge für Mädchen. Der Gleichheitsaspekt schlug sich deshalb auch in Sozialisationsmustern für Jungen und Mädchen nieder. VICKY BAUMS schöner Text "Die Mütter von morgen, die Backfische von heute" (BAUM 1988) ließe sich durch eine Fülle von Kinderfotos aus den 20er Jahren illustrieren, die im Vergleich zu denen der 30er, 40er und 50er Jahre erstaunlich "modern" wirken. Die Mädchen tragen Bubikopf und legere Kinderkleidung, die ihnen Bewegungsfreiheit gab, und kurzfristig war die Jungenkleidung weniger militärisch geprägt. Zugleich zeigt dies auch, daß nicht nur die Mädchen von den Wandlungsprozessen in den Sozialisationsmustern betroffen waren.¹⁶

Kontinuität und Wandel historischer Formen von weiblicher Sozialisation soll im folgenden an einem Beispiel aus der Jugendforschung beleuchtet werden.¹⁷ ELSE SCHILFARTH hat 1926 über 500 Aufsätze von Berufsschülerinnen zum Theman "Beruf" ganz oder gekürzt veröffentlicht. Eine Analyse der Aufsätze von drei Berufsgruppen zeigt, daß die Hausangestellten ebenso wie die Fabrikarbeiterinnen ihre Berufstätigkeit als eine reine Übergangs- und Vorbereitungszeit zur Rolle als Hausfrau und Mutter verstanden. Nur die Schneiderlehrlinge entwickelten ein von Eheschließung und Familiengrün-

dung unabhängiges Berufsverständnis. Sie brachten handwerkliches berufliches Selbstbewußtsein zum Ausdruck. Darüber hinaus gab es bei den Schneiderlehrlingen einige Mädchen, die für unser Thema aufschlußreiche Zukunftsvisionen niederschrieben. Sie träumten von einer eigenen Werkstatt, in der sie dann wiederum eine Gruppe von jungen Mädchen anlernen - wollten. Sie hatten also, ähnlich wie wir es aus Lehrerinnenstudien, Studien zum Berufsverständnis der ersten Sozialarbeiterinnen und Vertreterinnen der Krankenpflegeberufe kennen, ein Berufsverständnis, das sich auf ihre Zukunft als Frauen unabhängig von der Familie bezog. Das bedeutet, daß die geschlechtliche Identität im Berufsfindungsprozeß ebenso wie bei der Ausgestaltung der späteren Berufsrolle definitorische Macht besitzt.

Der Identitätsbildungsprozeß in der Adoleszenz bei den Mädchen dieser drei Gruppen wäre allerdings unzureichend begriffen, wenn er, wie das bisher in der historischen und aktuellen Literatur zum Berufswahlverhalten von Mädchen oft getan wird, als Wiederkehr des immer Gleichen definiert würde. Die Berufssoziologie nennt das den Traditionalismus von Frauen. Am Beispiel der Schneiderlehrlinge läßt sich aber differenzierter argumentieren: Auf der Basis der frühkindlich herausgebildeten geschlechtlichen Subjektivität entwickelten sie in der Adoleszenz eine geschlechtliche Identität. Sie orientierten sich auf eine selbst gestaltete Berufswelt hin, die für sie im Einklang mit der geschlechtlichen Subjektivität stand.

Kaum eine Zeitphase ist in ihrer historischen Bedeutung für die Geschichte der Mädchensozialisation gleichzeitig so überschätzt und unterschätzt worden wie die der 30er und 40er Jahre des 20. Jahrhunderts. *Überschätzt* wurden die sozialstrukturellen Auswirkungen der Zurückdrängung der Emanzipation, die NS-Ideologie propagierte; *unterschätzt* wurde der bedrohliche ambivalente Modernisierungsschub, der durch die NS-Jugendpolitik und Familienpolitik eingeleitet wurde. Der Langzeittrend der Lebensläufe von Frauen der Geburtsjahrgänge 1929 und folgende in der (damaligen) Bundesrepublik läßt nämlich den Schluß zu, daß die Auflösung des am "Familienauftrag" orientierten Sozialisationsmusters für Mädchen zugunsten einer doppelten Lebensperspektive, die an Beruf und Familie orientiert ist, durch den Nationalsozialismus nicht ernstlich gestoppt, ja sogar eher befördert wurde (TÖLKE 1986). Qualitative Studien und autobiographische Texte belegen, daß die Auflösung von Familie und Verstaatlichung von Jugendphasen subjektiv von den weiblichen Jugendlichen als Befreiungsprozeß aus familiärer Enge wahrgenommen wurde, weil sie gerade jugendlichen Mädchen kleinbürgerlicher und proletarischer Milieus erstmals die Chance einer familienunabhängigen Jugendphase boten (EINFELD 1983, MÖDING 1985).

Hier schließt sich die Frage an, wie diese so beschriebene strukturelle Entwicklung in den beiden deutschen Staaten nach 1945 weitergegangen ist. Sie soll für die Deutsche Demokratische Republik an dieser Stelle nur angedeutet werden. Für die Bundesrepublik wird sie weiter unten ausführlicher behandelt. In der DDR signalisieren die Stichworte "Familiendefunktio-

nalisierung", jedenfalls auf der Ebene der offiziellen Politik, und "Staatsjugend" die Freisetzung von Mädchen aus familiären Aufgaben für sog. gesellschaftliche Aufgaben. Wie sich dies alles auf Sozialisationsmuster und deren Veränderung ausgewirkt hat, ist - soweit dies überblickt werden kann - von der Historischen Sozialisationsforschung noch nicht in Angriff genommen worden.¹⁸

In den Kategorien des vorgestellten Modells der Herausbildung einer geschlechtlichen Subjektivität und einer geschlechtlichen Identität hieße das, daß die Optionen für die Ausbildung geschlechtlicher Identität in der Jugendphase für eine große Gruppe von weiblichen Jugendlichen erheblich zunahmen.¹⁹ Das von DAGMAR REESE in diesem Zusammenhang zur Sprache gebrachte grundsätzliche Problem, daß von "Emanzipation" im emphatisch politischen Sinne in diesem Fall wohl kaum gesprochen werden kann, muß an dieser Stelle mitbedacht werden (REESE 1989). Es weist darauf hin, daß die Geschlechtergleichstellung als politisches Projekt der Moderne nicht ohne weiteres mit der sozialgeschichtlichen Strukturentwicklung verrechenbar ist, und daß die Erweiterung der Optionen auf verschiedene Lebenentwürfe auf den Kreis der weiblichen Jugendlichen beschränkt war, der zur "Herren"-Bevölkerung gehörte. Der Vergleich mit englischen Studien zum Wandel von weiblichen Biographiemustern und Bildungsverläufen von Mädchen und jungen Frauen legt nahe, von einer strukturellen Ähnlichkeit auszugehen, auch wenn von einer Verstaatlichung von weiblicher Jugendphase in England zu keinem Zeitpunkt gesprochen werden kann (LEWIS 1984). Stärkere Vergesellschaftung durch organisierte Jugendgruppen fand gerade auch in England statt. So erreichte beispielsweise die Angleichung der Kultur der höheren Mädchenschulen an die der höheren Jungenschulen hier einen Höhepunkt (AVERY 1990).

Unter dem vorgestellten Modell der Persönlichkeitsentwicklung wird der Vorgang des Wandels desjenigen verständlich, das jeweils als "männlich" oder "weiblich" definiert wurde. Während die Struktur der frühen Objektbeziehung vergleichsweise konstant blieb, wurde die geschlechtliche Identität von Mädchen in der Adoleszenz deutlich von neuen Bildern und realen Entscheidungsmöglichkeiten geprägt. Im Ergebnis war die Generation, die im Nationalsozialismus aufgewachsen ist, die Müttergeneration der heutigen Müttergeneration: Es sind die Mütter derjenigen Töchter, die für den stetigen Anstieg des Bildungsniveaus bei Mädchen seit 1950 maßgeblich mitverantwortlich gewesen sind. In der alten Bundesrepublik kam es dann trotz der - bildungspolitischen Restauration der 50er Jahre im Vergleich zu den zwanziger Jahren keineswegs zu einer generellen Einschränkung der Optionen für Mädchen. Es war vielmehr so, daß die kulturellen Bilder der 50er Jahre zwar die Geschlechterdifferenz besonders kraß betont haben. Das führte aber nicht dazu, daß ein Verhältnis der Geschlechter realisiert wurde, wie es das 19. Jahrhundert vorgesehen hatte.

Zwei Aspekte aus einer Sekundäranalyse der Studie von EDITH GÖBEL (1964), die im Anschluß an die bekanntere Studie von BERTLEIN (1964) auf Erhebungen von 1959 beruht, verdeutlichen dies. Diese Studie belegt, daß sich der Trend zur stärkeren *außerfamilialen Orientierung* bei Mädchen verstärkt und daß sich damit der *Zielkonflikt* im Lebensentwurf zwischen Familienaufgaben und beruflicher Orientierung verschärft hat. Setzt man dieses Ergebnis mit den vorangegangenen Entwicklungslinien in Verbindung, so zeigt diese Studie, daß es sich bei diesem Zielkonflikt um die von den Mädchen selbst aktiv betriebenen Identitätsbildungsprozesse handelte. Die Gruppe der *Mittelschülerinnen*, die auch von den Herausgebern im Vorwort als diejenige Gruppe gekennzeichnet wurde, die dem heftigsten Aufstiegsstreben, der härtesten Erziehung und der stärksten Bindung ausgesetzt war, artikuliert diesen Konflikt am schärfsten. Ich bezeichne diese Mädchen deshalb als die "modernsten": sie thematisierten das Problem der Vereinbarkeit von Beruf und Familie; sie nannten bei der Frage nach ihren Idolen als einzige Mehrfachnennung JAMES DEAN (der für diese Jugendgeneration für ungebändigten Freiheitsdrang und Opfer elterlichen Unverständnisses stand); sie hatten das ausgeprägteste Interesse an Politik. Die realistische Lebensperspektive auf zu erwartende Schwierigkeiten bei der Aufgabe, Beruf und Familie zu vereinbaren, kam ebenfalls bei ihnen am deutlichsten zum Ausdruck. - Für die *Berufsschülerinnen* galt, daß sie diesen Zielkonflikt "Beruf oder Familie" nicht so stark sahen, sondern klare Vorstellungen einer Unterordnung ihrer Erwerbstätigkeit unter ihre Familienvorstellungen hatten. - Für die *Oberschülerinnen* scheint durch die längere allgemeinbildende Schullaufbahn die Perspektive von Berufstätigkeit wesentlich weniger ausgeprägt gewesen zu sein. Bei ihnen dominierte die Vorstellung, daß Ausbildung letztlich eine zeitliche Überbrückung bis zur Eheschließung ist, allenfalls eine längerfristige "Lebensversicherung".

Obwohl GÖBEL explizit keine Frage nach der Beziehung "zum anderen Geschlecht" gestellt hat, spielte dieser Aspekt in den Antworten eine große Rolle. So konstatierte die Autorin aufgrund von Gruppengesprächen im Anschluß an die schriftliche Erhebung, daß etwa 90% der Mädchen in dieser Gruppe - es handelt sich um zukünftige Einzelhandelsverkäuferinnen - "zugeben", einen Freund zu haben. Im Fragenkreis 3 der Untersuchung, der das Verhältnis der jungen Mädchen zu den Erwachsenen betraf, nimmt unter den Bereichen, in denen die Mädchen sich durch Erwachsene behindert fühlen, "Beziehungen zum anderen Geschlecht" mit 30% mit Abstand den größten Anteil ein. Die Schichtdifferenz ist also vorhanden, stellt aber die Grundtendenz aller Antworten nicht in Frage. Daß die Beziehung zum anderen Geschlecht die Suche nach einer identitätsbildenden Synthese der verschiedenen Lebensperspektiven in dieser Mädchengeneration sehr erschwerte, liegt auch an den mangelnden Verhütungsmöglichkeiten der Zeit.

Die Erweiterung der Optionen macht den Zielkonflikt im beruflichen wie im privaten Lebensentwurf für *heutige* Mädchen in der Adoleszenz erheblich deutlicher und entscheidbarer, hebt ihn aber keineswegs auf. Die Mittelschülerinnen der *fünfziger Jahre* zeigen aber gerade, daß die sogenannten

"traditionellen" Optionen für "traditionelle" Frauenberufe nur unzureichend begriffen wären, wenn sie als mangelnder Wille zur Emanzipation bzw. als Ergebnis gesellschaftlichen Drucks interpretiert würden. Sie sind Ergebnis eines aktiven Identitätsfindungsprozesses von Mädchen, seit ihnen Berufsfindungsprozesse überhaupt möglich sind, d.h. mit steigender Tendenz seit den 20er Jahren.

Es gibt heute in einigen westlichen Industrieländern ein Modell von *girlhood*, das - vom 19. Jahrhundert her gesehen - bestimmte, sich ausschließende Persönlichkeitsbilder vereint.²⁰ Der Wandel der geschlechtlichen Definition dessen, was "männlich" und "weiblich" ist, erschöpft sich nicht in einer unendlichen Variation der ewig gleichen Figur von Über- und Unterordnung. Eine solche Sichtweise könnte sich einstellen, weil das "lange 19. Jahrhundert", das mit der Französischen Revolution begann und mit dem Ersten Weltkrieg endete, so prägend für unser Bild vom Verhältnis der Geschlechter gewesen ist. Aber das Bild der hierarchischen Geschlechterbeziehungen im 19. und 20. Jahrhundert wird differenziert, wenn das "junge Mädchen" aus seinem Schattendasein in der Historischen Sozialisationsforschung heraustritt. Die Genese der gegenwärtig vorfindlichen Sozialisationsmuster von Jungen und Mädchen stellt die Stereotypisierungen infrage, die vor allem die Wahrnehmung weiblicher Sozialisation bis heute in pädagogischer Forschung und folgenreich in pädagogischer Praxis beherrschen.

Ausblick

Die Ausgangsthese dieses Aufsatzes - *das new girl kann für den Wandel der männlichen Sozialisation mindestens von solcher Bedeutung sein wie die Veränderung der Männlichkeitsbilder um 1800 für die Geschichte der weiblichen Sozialisation* - soll abschließend noch einmal in einem Ausblick auf die aktuelle Situation aufgenommen werden. Neuere Ergebnisse der Sozialisationsforschung weisen darauf hin, daß die Jungen mit Verunsicherung auf diesen neuen Typ von Mädchen reagieren. Die Konkurrenz zwischen Jungen und Mädchen auf Gebieten, auf denen die Geschlechter historisch nicht - konkurrierten, müßte in der *gegenwärtigen* geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung im Zentrum der Beobachtung stehen. Eine zunehmende Zahl von Mädchen und jungen Frauen konkurriert in Schule und Hochschule sehr bewußt mit männlichen Mitschüler und Kommilitonen und denkt nicht mehr daran, wegen ihrer Geschlechtszugehörigkeit zurückzustecken. Die Spannung in der Adoleszenz dürfte sich für männliche Jugendliche womöglich als noch belastender als für weibliche herausstellen. Denn die männlich geprägte Subjektivität als Produkt frühkindlicher Objektbeziehungen und der ödipalen Grundstruktur galt bisher als beste Grundlage für eine geglückte Identitätsbildung in der Adoleszenz. Diese Annahme wird zunehmend durch die erfolgreiche Anwesenheit von Frauen und jungen Mädchen in bis dahin nur

Männern und männlichen Jugendlichen vorbehaltenen gesellschaftlichen Feldern infrage gestellt.

Die Geschichte der Sozialisation von Mädchen hat gezeigt, daß häusliche Sozialisation und Erziehung der Mädchen in den bürgerlichen Schichten des 19. Jahrhunderts in ihrer Langzeitwirkung auf die Veränderungen der weiblichen Lebensmuster insgesamt für die Geschichte der Jugend systematisch unterschätzt worden. Mädchen tauchten hier bisher nur marginal auf, aber die Definition dessen, was "marginal" ist, bestimmt sich von daher, wo das Zentrum angenommen wird. Die aktuelle Diskussion in der Jugendforschung sollte sich durch die historische Rekonstruktion der Wandlungsprozesse in den Sozialisationsmustern beider Geschlechter dazu anregen lassen, Zentrum und Peripherie neu zu definieren. Der Versuch, mit neuen theoretischen Annahmen über den Verlauf von Sozialisation auf die Quellen zu schauen, ist nicht abgeschlossen. Überlegungen dazu, wie die sozialpsychologischen Kategorien durch eine generationenspezifische Gruppenbildungsuntersuchung historisiert werden können, werden sich anschließen müssen, um die Veränderungen und die Beharrlichkeiten noch differenzierter zu verstehen. In der vorliegenden Studie ging es zunächst darum, den aktiven Anteil, den das Subjekt am gesellschaftlichen Konstitutionsprozeß hat, auch für die Mädchen des 19. Jahrhunderts sichtbar zu machen und das Gefüge von Kontinuität und Wandel in der Geschlechtersozialisation zu erhellen.

Anmerkungen

- 1 Um die Literaturverweise möglichst gering zu halten, wird nur eine Auswahl der umfangreichen Literatur zum Thema "Mädchen" genannt. Eine ausführliche Bibliographie der internationalen Literatur wurde anläßlich des Kongresses "Alice in Wonderland" (Amsterdam 1992) vorgelegt (DE RAS/ LUNENBERG 1992).
- 2 JACOBI/ KELLE: Prozesse politischer Sozialisation bei 9- bis 12jährigen Jungen und Mädchen. Forschungsprojekt an der Universität Bielefeld seit 1991. Bisherige Veröffentlichungen aus diesem Projekt: JACOBI 1991, KELLE 1993.
- 3 Vgl. auch ältere Untersuchungen, in denen anhand einer Sekundäranalyse der Europäischen Jugendstudien bereits starke Differenzierungen in den Einstellungen innerhalb der Gruppe der Mädchen herausgearbeitet wurden, die mit Klassenzugehörigkeit in Beziehung gesetzt werden (PASSERON/ DE SINGLY 1982).
- 4 Ich verdanke den Anstoß dazu, mich mit dieser Frage zu beschäftigen, nicht unwesentlich JAMES ALBISETTIs kritischem Kommentar zu meinem Aufsatz "Growing up Female in the Nineteenth Century" (JACOBI 1984). ALBISETTI stellt die von mir betonte Kontinuität der weiblichen Sozialisationsmuster auf der Basis seiner schulgeschichtlichen Forschung infrage (ALBISETTI 1988, S. XIVf.).
- 5 Vgl. zu dieser Theoriediskussion LANDWEER/ RUMPF 1993.
- 6 Tagebuch ELISE HEIMANN-SIMROCK. StA Bonn, NL Karl Simrock, Teil Otten-dorf-Simrock, Nr. 169: MARIE ELISE FRIEDERIKE HUBERTINE HEIMANN, geb. Bonn 7.8.1834, gest. Berlin-Charlottenburg 28.11.1906, aus der Kölner Notabeln-

familie HEIMANN. Verheiratet seit 1859 mit Dr. med. NIKOLAUS SIMROCK (1832-1873), praktischer Arzt in Köln, Neffe des Dichters KARL SIMROCK. Eltern des Musikverlegers HANS SIMROCK.

- 7 So bei TORNIEPORTH 1977, SIMMEL 1980, ZAHN 1983; für das frühe 19. Jahrhundert HOPFNER 1990. Eine gelungene Kombination aus beiden Aspekten, dem normativen wie dem der Innensicht, bei BLOSSER/ GERSTER 1985. Dies gilt auch für die materialreichen Arbeiten von KLIKA 1990 und BUDE 1994, die beide ganz überwiegend von autobiographischem Quellenmaterial ausgehen.
- 8 Ich gehe an dieser Stelle nicht auf die Kontroversen innerhalb der FREUDSchen Schule ein, da sie für meine Argumentation nur von begrenzter Bedeutung sind.
- 9 Wie alle neofreudianischen Entwicklungstheorien unterschlagen auch die feministischen Varianten den Anteil der Triebtheorie in der FREUDSchen Theorie und nehmen einen Charakter von Gesetzmäßigkeit an, der dem Geist der Psychoanalyse widerspricht (ANSELM 1985, S. 188-209; OTHMER-VETTER 1989).
- 10 Von der überaus kontroversen Debatte besonders zur Theorie GILLIGANS kann hier abgesehen werden, da ich mich auf diese Theorie weniger im Sinne des *moral development* beziehe (einem Zentrum, um das sich die Kontroverse entsponnen hat), weder eine *theory of care* als soziologisches Konstrukt anbieten möchte, noch die Ethikdebatte heranziehe. Mir geht es nur darum, die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe von Jungen und Mädchen zu beschreiben. Eine bessere Erklärung als die der feministischen Sozialpsychologie ist mir dafür noch nicht begegnet. Ihre methodologischen und theoretischen Mängel sollen damit nicht in Abrede gestellt werden (NUNNER-WINKLER 1991).
- 11 Ich verweise hier nur auf den immensen Einfluß, den SCHLEIERMACHER auf die Frauenbildung im protestantischen Bürgertum des 19. Jahrhunderts gehabt hat (JACOBI 1994).
- 12 Literatur vgl. Anm. 6 und die noch nicht erschienene Habilitationsschrift von SCHMID, die sich vornehmlich auf die Zeit um 1800 bezieht. Wegweisend waren NOLTE 1952 und BLOCHMANN 1966. Zu einzelnen Aspekten finden sich Beiträge in: BREHMER u.a. 1984. Für den normativen Diskurs im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert vgl. JACOBI 1990, KRAUL 1988.
- 13 Tagebücher LIESEL RÜHLING.
- 14 Briefwechsel zwischen JOSEF DUMONT, seiner Ehefrau Juliane und ihrer Tochter Christine (1849-1852). CHRISTINE DUMONT heiratete später den Verleger NEVEN und erfüllte tatsächlich alle Erwartungen, die ihre Eltern in sie gesetzt hatten. Familienarchiv NEVEN-DUMONT Köln.
- 15 HELENE LANGES kleiner Aufsatz zur Reform des höheren Mädchenschulwesens gibt über diese Spannung beredt Auskunft, wenn sie abschließend feststellt: "Es ist das erste Mal im deutschen Schulwesen, daß von einer solchen bürgerlich-sozialen Bedeutung der Frau im Kulturleben die Rede ist, und je bedeutsamer und begrüßenswerter das an sich, umso mehr muß man die Abschwächung und Einengung dieses fruchtbaren Gedanken bedauern, die darin liegt, daß die Neuordnung statt von bürgerlich-sozialen Pflichten von Barmherzigkeit und Nächstenliebe spricht." (LANGE 1908, S. 339)
- 16 VICKI BAUMS Sohn hat gar die Vision, daß wenn er erst einmal groß ist, ohnehin alle Menschen nur in Trainingsanzügen rumlaufen würden.
- 17 Ich verdanke den Hinweis auf diese Studie CHRISTINA BENNINGHAUS, Universität Halle/S.
- 18 PETRA CLEMENS' qualitative Studie über die SED-Betriebsgruppenfrauen in den 50er Jahren gibt einige Hinweise darauf, daß es tatsächlich auch hier eine Kontinuität in Frauenlebensläufen gegeben hat (CLEMENS 1989).

- 19 D.h. natürlich auch, daß die Organisation der Objektbeziehungen u.U. einem Veränderungsprozeß unterworfen gewesen ist. Wissenschaftshistorische Studien zur Entwicklung der Kinderpsychologie legen eine solche Vermutung nahe (RILEY 1983).
- 20 JOHN GILLIS' These von einer Angleichung der Geschlechter seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts halte ich aufgrund der von mir hier vorgetragenen Beobachtungen für irreführend (GILLIS 1988).

Quellen

1. Ungedruckte Quellen

- HEIMANN-SIMROCK, E.: Tagebuch. StA Bonn, NL Karl Simrock, Teil Ottendorf-Simrock, Nr. 169: Marie Elise Friederike Hubertine Heimann.
- DUMONT, JOS./ DUMONT, JUL.: Briefwechsel mit ihrer Tochter Christine (1849-1852). Familienarchiv Neven-DuMont, Köln, z.T. in Privatdruck.
- RÜHLING, L.: Tagebücher. Bd. 1: 1901-1905; Bd. 2: 1908-1911. (Privatbesitz Ulrich Borsdorf)

2. Gedruckte Quellen

- GÖBEL, E.: Mädchen zwischen vierzehn und achtzehn: ihre Probleme und Interessen, ihre Vorbilder, Leitbilder und Ideale, und ihr Verhältnis zu den Erwachsenen. Hannover 1964.
- BERTLEIN, H.: Das Selbstverständnis der Jugend heute: Eine empirische Untersuchung über ihre geistigen Probleme, ihre Leitbilder und ihr Verhältnis zu den Erwachsenen. Hannover 1964.
- LANGE, H.: Zur Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen. In: DIES.: Kampfzeiten. Berlin 1928, Bd. 1, S. 330-341. (Zuerst erschienen in: Internationale Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik, 1908).
- SCHILFARTH, E.: Die psychologischen Grundlagen der heutigen Mädchenbildung. Bd.1: Berufsgestaltung. Leipzig 1926.

Literatur

- ALBISETTI, J.: Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century. Princeton, NJ 1988.
- ANSELM, S.: Angst und Solidarität. Eine kritische Studie zur Psychoanalyse der Angst. Frankfurt a.M. 1985.

- APTER, T.: *Altered Loves: Mothers and Daughters During Adolescence*. New York, NY 1991.
- EVERY, G.: *The best type of girl: A history of girls independent schools*. London 1990.
- BAUM, V.: Die Mütter von morgen, die Backfische von heute. In: RHEINSBERG, A. (Hrsg.): *Bubikopf. Aufbruch in den Zwanzigern*. Darmstadt 1988, S. 31-35.
- BENJAMIN, J.: *Die Fesseln der Liebe*. Frankfurt a.M. 1990.
- BENNINGHAUS, CH.: "The first day I thought I had to run away". Girls entering the German labour market in the 1920s. Vortragsmanuskript, Amsterdam 1992.
- BJERRUM NIELSEN, H./ RUDBERG, M.: *Girls in change*. Vortragsmanuskript für: Alice in Wonderland. First international conference on girls and girlhood: Transition and dilemmas. Amsterdam 1992.
- BLOCHMANN, E.: *Das Frauenzimmer und die Gelehrsamkeit. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland*. Heidelberg 1966.
- BLOSSER, U./ GERSTER, J.: *Töchter der guten Gesellschaft. Frauenrolle und Mädchen-erziehung im schweizerischen Großbürgertum um 1900*. Zürich 1988.
- BREHMER, I., u.a. (Hrsg.): "Wissen heißt Leben". (Frauen in der Geschichte, Bd. IV.) Düsseldorf 1984.
- BUDDE, G.-F.: *Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840-1914*. Göttingen 1994.
- CHODOROW, N.: *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter*. München 1985.
- CLEMENS, P.: Die Kehrseite der Clara-Zetkin-Medaille. In: *Feministische Studien* 7 (1989), H. 2, S. 20-34.
- DAVIDOFF, L./ HALL, C.: *Family fortunes. Men and women of the English middle class, 1780-1850*. London 1988.
- EINFELD, A.-K.: Auskommen-Durchkommen-Weiterkommen. Weibliche Arbeitserfahrungen in der Bergarbeiterkolonie. In: NIETHAMMER, L. (Hrsg.): "Die Jahre, die weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll." (Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930-1960, Bd. 1.) Bonn 1983, S. 267-296.
- GALL, L.: *Bürgertum in Deutschland*. Berlin 1988.
- GILLIGAN, C.: *Die andere Stimme*. München 1984.
- GILLIS, J.: Die Bedeutung geschlechts-spezifischer Unterschiede und die Geschichte der britischen Jugend. 1879 bis zur Gegenwart. In: FERCHOFF, W./ THOMAS, O. (Hrsg.): *Jugend im internationalen Vergleich*. Weinheim 1988, S. 51-70.
- HERRMANN, U.: Historische Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ ULICH, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. WEINHEIM/ BASEL 1990, Sp. 231-250.
- HOPFNER, J.: *Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800*. Bad Heilbrunn 1990.
- JACOBI, J.: Zwischen Erwerbsfleiß und Bildungsreligion. Mädchenerziehung in Deutschland. In: DUBY, G./ PERROT, M.: *Geschichte der Frauen*. Bd. 4, Frankfurt a.M. 1994, S. 267-281.
- JACOBI, J.: Growing up Female in the Nineteenth Century. In: FOUT, J.C. (Hrsg.): *German Women in the Nineteenth Century. A Social History*. New York, NY 1984, S. 197-216.
- JACOBI, J.: "Geistige Mütterlichkeit". Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen? In: *Die Deutsche Schule*, 1. Beiheft: Mädchen und Jungen - Männer und Frauen in der Schule. Hrsg. von M. HORSTKÄMPER und L. WAGNER-WINTERHAGER. Weinheim 1990, S. 209-224.

- JACOBI, J.: Sind Mädchen unpolitischer als Jungen. In: HEITMEYER, W./ JACOBI, J. (Hrsg.): Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung. Weinheim 1991, S. 99-116.
- KAPLAN, M.: The making of the jewish middle class: Women, family and identity in imperial Germany. Oxford 1991.
- KELLE, H.: Politische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Zur Kritik und Innovation der Forschungsperspektiven aus der Sicht der Frauenforschung. In: Feministische Studien 11 (1993), H. 2, S. 126-139.
- KLIKA, D.: Erziehung und Sozialisation im Bürgertum des wilhelminischen Kaiserreichs. Ein pädagogisch-biographische Untersuchung zur Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt a.M. 1990.
- KOCKA, J. (Hrsg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. München 1988.
- KRAUL, M.: Gleichberechtigung im Spannungsfeld zwischen Emanzipation und Geschlechtscharakter: Höhere Mädchenbildung im 19. Jahrhundert. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 36 (1988), S. 36-46.
- LANDWEER, H./ RUMPF, M. (Hrsg.): "Kritik der Kategorie Geschlecht". Feministische Studien 11 (1993), H. 2, S. 3-9.
- LEJEUNE, PH.: Le moi des demoiselles. Enquête sur le journal de jeune fille. Paris 1993.
- LEWIS, J.: Women in England, 1870-1950. Sexual division and social change. Bloomington 1984.
- MCROBBIE, A.: Feminism and youth culture: From jackie to just seventeen. London 1990.
- MÖDING, N.: "Ich muß irgendwo engagiert sein - fragen Sie mich bloß nicht, warum." Überlegungen zu Sozialisationserfahrungen von Mädchen in NS-Organisationen. In: NIETHAMMER, L./ PLATO, A.V. (Hrsg.): "Wir kriegen jetzt andere Zeiten." Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Lebensgeschichte und Sozialstruktur im Ruhrgebiet. Bd. 3, Bonn/ Berlin 1985, S. 256-304.
- NOLTE, U.: Die Entwicklung der weiblichen Bildung von der Aufklärung bis zur deutschen Romantik. Diss. Mainz 1952.
- NUNNER-WINKLER, G.: Weibliche Moral: Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt a.M. 1991.
- OTHMER-VETTER, R.: "Muttern" und das Erbe der Väter. Eine neuere Affäre zwischen Feminismus und Psychoanalyse? In: Feministische Studien 7 (1989), H. 2, S. 99-106.
- PASSERON, J-C./ SINGLY, F.D.: Klassen- und geschlechtsspezifische Profile von Sozialisation. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1982), S. 91-127.
- RAS, M. DE/ LUNENBERG, M. (Hrsg.): Girls, girlhood and girl's studies in transition. Amsterdam 1992.
- REESE, D.: Straff, aber nicht derb. Zur Mädchensozialisation im BDM. Weinheim/ Basel 1989.
- RILEY, D.: The war in the nursery: Theories of the child and mother. London 1983.
- SCHMID, P.: Der Beitrag der Pädagogik bei der Durchsetzung der bürgerlichen Geschlechtertheorie. Unveröffentlichte Habilitationsschrift Universität-Gesamthochschule Siegen 1993.
- SIMMEL, M.: Erziehung zum Weibe. Mädchenbildung im 19. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1980.
- SMITH, B.: Ladies of the Leisure Class. The Bourgeoises of Northern France. Princeton, NJ 1981.

- STÜBIG, H.: Das Militär als Bildungsfaktor. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. Hrsg. von K.E. JEISMANN und P. LUNDGREEN. München 1987, S. 362-377.
- TÖLKE, A.: Zentrale Lebensereignisse von Frauen, Veränderungen im Lebenslaufmuster in den letzten dreißig Jahren. In: BROSE, H. (Hrsg.): Berufsbiographien im Wandel. Opladen 1986, S. 56-79.
- TORNIERPORTH, G.: Studien zur Frauenbildung. Weinheim 1977.
- VICINUS, M.: Independent women, work and community for single women, 1850-1920. Bloomington 1987.
- WAGNER-WINTERHAGER, L.: SIEGFRIED BERNFELDS Bedeutung für die Mädchentagebuchforschung. In: HÖRSTER, R., u.a. (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Darmstadt 1992, S. 89-97.
- WALKERDINE, A.: Schoolgirl fictions. London 1990.
- WARD, C.: The Child in the City. New York, NY 1978.
- ZAHN, S.: Töchterleben. Studien zur Sozialgeschichte der Mädchenliteratur. Frankfurt a.M. 1983.
- ZINNECKER, J.: Bericht über fünf literarisch-ästhetische Praxen; Tagebuchschreiben im Lebenslauf; Tagebuchschreibende Jungen und Mädchen; Ein Doppelportait. Hrsg. vom Jugendwerk der Dt. Shell: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd. 2: Freizeit und Jugendkultur. Leverkusen 1985, S. 256-348.
- ZINNECKER, J.: Sozialgeschichte der Mädchenbildung. Zur Kritik der Schulerziehung von Mädchen im bürgerlichen Patriarchat. Weinheim 1973.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Juliane Jacobi

Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld

Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld

Vom Wandervogel zu Frauenlebensschulen

Marie Buchhold und Elisabeth Vogler, Gründerinnen der Frauensiedlung und Frauenakademie "Schwarze Erde" als Stätten der Frauenbildung¹

1. Schwarze Erde - die einzige deutsche Frauensiedlungsgemeinschaft im Umfeld der deutschen Jugendbewegung

In der Rhön, nahe der Wasserkuppe, existiert seit fast siebenzig Jahren eine Internatsschule, heute mit den drei Abteilungen "Berufsfachschule für Gymnastik und Gesundheitserziehung", "Beschäftigungs- und Arbeitstherapie" und einer "Rhönakademie". Diese als SCHULE SCHWARZERDEN bekannte Institution wurde 1927 als AUSBILDUNGSSTÄTTE FÜR SOZIAL ANGEWANDTE GYMNASTIK UND KÖRPERPFLEGE gegründet und von MARIE BUCHHOLD (1890-1983) und ELISABETH VOGLER (1892-1975) geleitet. Träger der Schule war eine Genossenschaft, die von einer Gruppe von Frauen, die in einer Siedlungsgemeinschaft zusammenlebten, ins Leben gerufen worden war (Verein Schwarzerden 1989). In dieser Schule wurde das Modell einer sozialfürsorgerisch orientierten Gymnastik und Körperpflege entwickelt, das in der Weimarer Republik große Beachtung fand und von der freien und staatlichen Wohlfahrtsarbeit am Ende der zwanziger Jahre an vielen Orten aufgegriffen wurde. Überdies engagierte sich die SCHULE SCHWARZERDEN zielgerichtet innerhalb der Frauenbildung. Hier wurde zur "Sozialgymnastin" ausgebildet, womit ein neuer Frauenberuf geschaffen war, den man im pädagogischen und medizinischen Bereich, vor allem aber in der sozialen Arbeit zu verankern suchte. Durch diese Professionalisierung und Institutionalisierung wurde Frauenberufspolitik betrieben. Dieser eigenständige, meist übersehene Beitrag zur modernen Sozialarbeit und zur Frauenbildung der zwanziger Jahre verdient Beachtung.

Im Jahre 1923 hatten ELISABETH VOGLER und MARIE BUCHHOLD - schon seit einigen Jahren aus dem öffentlichen Schuldienst ausgeschiedene Lehrerinnen - durch Pachtung eines Hofes im Weiler Schwarzerden in der Rhön die Frauensiedlungsgemeinschaft SCHWARZE ERDE begründet. Die anfangs auf fixierte Organisationsformen verzichtende Frauengemeinschaft gründete im Jahr 1925 dann aber eine Genossenschaft und 1927 - als Ergebnis jahrelanger breitgefächelter pädagogischer Kursangebote unter den Titeln "Frauenakademie" und "Frauenausbildungsstätte" - die Gymnastikschule. 1926 bot die Frauengemeinschaft einer Gruppe von etwa zehn Frauen, die sich aus der Jugendbewegung kannten, eine Heimstatt. Die meisten von ihnen waren an Siedlungsversuchen beteiligt gewesen, die dem Rhöner Projekt vorangegangen waren.

Dies galt in erster Linie für die seit 1915 existierende FREIE HANDWERKS-GEMEINDE DARMSTADT, die 1919 in der JUGENDSIEDLUNG FRANKENFELD im Hessischen Ried verwirklicht, aber schon zwei Jahre später aufgelöst wurde. Im Auflösungsprozeß entstanden erste Vorformen einer Frauensiedlung.

Die in der Rhön sich konstituierende Frauensiedlungsgemeinschaft verkörpert ein Lehrstück für die Verwirklichung einer Utopie kommunitären Zusammenlebens und -arbeitens junger Frauen, die eine Verknüpfung von Gemeinschaft und sozialer Gerechtigkeit anstrebte. Es war nicht nur ein kühnes und radikales Alternativprojekt wie andere, gleichzeitig entstehende auch, sondern eines, dem es schließlich gelang, seine Gemeinschaftsideale gegen immense Widerstände in die Tat umzusetzen und Bestand zu haben. Die Frauensiedlung gestaltete als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft ein unübliches Lebensmodell. Sie bot einerseits unverheirateten jungen Frauen eine Existenz, erschloß einen neuen - gemeinschaftlichen - Raum und stellte von hier aus ihre in die Gesellschaft wirkenden Aktivitäten sicher. Sie realisierte ein Stück unkonventionelle weibliche Kultur der Weimarer Republik. Die Beziehungen des Frauenprojekts zum BAUHAUS in Weimar und später in Dessau veranschaulichen, daß es zur Vielfalt der kulturell und sozial verknüpften Strömungen der Weimarer Republik zu zählen ist. In der SCHWARZEN ERDE wurde kein weltflüchtiges und auch kein unpolitisches "Inseldasein" gelebt - Zuschreibungen, die oft für in der Tradition der Lebensreform- und Jugendbewegung stehende Siedlungsprojekte benutzt wurden -, sondern hier war ein realitätstüchtiges und tragfähiges Projekt entstanden. Auch die in der Literatur vorgenommenen Kennzeichnungen "Tanzfarm" (LINSE 1983, S. 158; DE RAS 1988, S. 155) und "Amazonenstaat" (LINSE 1984, S. 71) beschreiben weder Motive noch Aktivitäten der Siedlungsgemeinschaft zutreffend und transportieren auf diese Weise weiterhin abwertende Dimensionen.

2. Erlebnismgemeinschaft und Gemeinschaftsleben - Der Einfluß der Jugendbewegung auf die Bildungsgeschichte der Gründerinnen

Das Siedlungsprojekt der Frauen und die daraus hervorgehende Schule hätten nicht entstehen und auch nicht gelingen können, wenn die Frauen nicht ihre besonderen Erfahrungen aus der Jugendbewegung eingebracht hätten. MARIE BUCHHOLDS und ELISABETH VOGLERS Weg in die Sozialreform mit einem gymnastischen Bildungsangebot wurde wesentlich vom pädagogischen "Eros" wie vom sozialen Ethos der Jugendbewegung geprägt. Beide Frauen trugen andererseits jedoch durch umfangreiche theoretische und praktische Mitarbeit zur Gestaltung der Bewegung bei. Die SCHWARZE ERDE - die einzige Frauensiedlung der Jugendbewegung - verweist durch das politische Selbstverständnis der Frauen auch auf die Tradition sozialistisch-genossenschaftlicher, linker Strömungen der Jugendbewegung, die oft übersehen oder durch pauschalisierende Bewertung als "völkisches Phänomen" negiert werden.

MARIE BUCHHOLD und ELISABETH VOGLER kamen mit der Jugendbewegung in Kontakt, als sie schon junge Erwachsene waren und ihren Beruf als Lehrerinnen ausübten. Damit fiel diese Begegnung in ein Alter, in dem sich Grundstrukturen ihrer Persönlichkeit herausgebildet haben mußten. Und doch bezeichneten beide ihre Zugehörigkeit zur Jugendbewegung für ihre weitere Lebensgeschichte als wegweisend und prägend. Dennoch ist ihre Disposition für diese ohne die davorliegenden Lebensbedingungen und -erfahrungen nicht zu verstehen. Familiäre Herkunft, Bildung und Ausbildung ebneten den Weg in die bürgerliche Jugendbewegung. Die Lebensverläufe der beiden Gründerinnen der späteren Frauensiedlung dokumentieren in ihrer individuellen Ausprägung Züge eines weiblichen Generationsprofils mit typischen Auffassungen und Grundintentionen, ähnlichen Reaktions- und Handlungsweisen aufgrund gleicher Erfahrungen. Es ist die Generation der in der letzten Dekade vor der Jahrhundertwende Geborenen, die in der Vorkriegszeit ihre Ausbildung erhielt und durch die starke Einwirkung des Krieges auf ihre Lebensgeschichte als "Generation von 1914" (ROBERT WOHL), "Generation vor dem Großen Krieg" (EDWARD R. TANNENBAUM) und auch als "Frontgeneration" (STEFAN BREUER) bezeichnet wird. Subjektiv differierende Motive und Erfahrungen ließen die Frauen wiederum unterschiedliche Wege innerhalb der Jugendbewegung gehen.

MARIE BUCHHOLD wurde 1890 in Darmstadt, ELISABETH VOGLER zwei Jahre später, 1892, in Kassel geboren. Beide stammten aus protestantischen Familien des mittleren und gehobenen Bürgertums. MARIE BUCHHOLDS Vater war Direktor eines humanistischen Gymnasiums, später Geheimer Schulrat, ELISABETH VOGLERS Vater Sekretär, später Rechnungsrat im Konsistorium. ELISABETH VOGLER absolvierte eine Ausbildung zur Technischen Lehrerin mit den Fächern Nadelarbeit und Turnen. Dafür belegte sie 1910 einen Seminarlehrgang für Nadelarbeit in Frankfurt a.M., der vom Frauenbildungsverein durchgeführt wurde, und im Jahr 1911 einen einjährigen Lehrgang im Turnlehrerinnen-Seminar in Bonn, das von Turninspektor FRITZ SCHROEDER (1853-1931) geleitet wurde. Ende 1912 trat sie eine Lehrerinnenstelle am Mädchen-gymnasium in Neuwied an. Hier kam sie auch in Kontakt mit dem ALT-WANDERVOGEL, wo sie sofort die Leitung der großen Mädchen-Ortsgruppe - sie hatte 60 Mitglieder und bestand aus mehreren Untergruppen - übernahm. Diese führte ELISABETH VOGLER bis Mitte 1918, dem Zeitpunkt, zu dem sie wegen Auseinandersetzungen mit der Leitung des ALT-WANDERVOGELS ihr Amt niederlegte. Der Grund war ihre Sympathie für die FREIDEUTSCHE JUGEND, die im Jahr 1917 öffentlich bekannt geworden war. Ihr Disput mit dem WANDERVOGEL entwickelte sich zu einem Konflikt mit ihrer örtlichen Schulleitung und der regionalen Schulbehörde, in dessen Folge sie im Frühjahr 1919 den staatlichen Schuldienst verließ. Einige Wochen lebte sie im FREIDEUTSCHEN HAUS in Hamburg. Daran anschließend nahm sie eine Ausbildung im KLASSISCHEN SEMINAR FÜR GYMNASTIK, SCHULE LOHELAND auf. Nach einem Besuch in der JUGENDSIEDLUNG FRANKENFELD im Hessischen Ried, in der sie zum ersten Mal mit MARIE BUCHHOLD zusammenarbeitete, brach sie diese Ausbildung ab, um dort mitzuarbeiten. Nachdem sich diese Siedlung

auflöste, zog sie mit MARIE BUCHHOLD 1922 in die Rhön, wo beide ein Jahr später die FRAUENSIEDLUNG SCHWARZE ERDE ins Leben riefen.

MARIE BUCHHOLD besuchte in Darmstadt die VIKTORIA-SCHULE und später auch das ihr angeschlossene Lehrerinnenseminar, das sie 1910 mit der Lehrbefähigung für höhere Mädchenschulen abschloß. In den folgenden Jahren übernahm sie mehrere Lehrerinnenstellen an verschiedenen Schulen und Schultypen: von der privaten Töcherschule über die Hilfsschule und Volksschule bis zur Höheren Schule. Wiederholt hielt sie sich in dieser Zeit Wochen und Monate in Paris und München auf. 1915 trat sie gemeinsam mit dem Maler HERMANN PFEIFFER (1883-1964), dem Illustrator des "Zupfgeigenhansl", mit dem Plan an die Öffentlichkeit, eine Siedlung mit dem Namen FREIE HANDWERKSGEMEINDE zu gründen. Vier Jahre später, Ende 1919, sollte diese in der JUGENDSIEDLUNG FRANKENFELD realisiert werden. MARIE BUCHHOLD war in diesen vier Jahren Geschäftsführerin des VEREINS DER FREIEN HANDWERKSGEMEINDE, der vielfältige Aktivitäten entfaltete. Sie war ebenso lange Schriftleiterin der Vereinszeitschrift "Der Lichtwart". Über HERMANN PFEIFFER stand sie in Kontakt mit dem WANDERVOGEL E.V. DARMSTADT. Als Vertreterin der Siedlungsinitiative FREIE HANDWERKSGEMEINDE, die als Bund korporatives Mitglied der FREIDEUTSCHEN JUGEND war, geriet sie in engen Kontakt mit dieser und übernahm mehr und mehr Aufgaben innerhalb der FREIDEUTSCHEN JUGEND. MARIE BUCHHOLD wurde 1918 in deren neugegründeten Führrat aufgenommen und einige Monate später auch Schriftleiterin der gleichnamigen Zeitschrift der FREIDEUTSCHEN JUGEND, erst für den Bereich "Bücherbesprechungen", später für einen zweiten, den "schöngeistigen Teil". Nach der Jenaer Konferenz 1919 wurde sie eine der drei Hauptschriftleiter. MARIE BUCHHOLDS Präsenz in der jugendbewegten Öffentlichkeit wird daran deutlich, daß sie zwischen 1916 und 1922 etwa einhundert längere Artikel und kürzere Rezensionen veröffentlichte. Den staatlichen Schuldienst hatte sie bereits Anfang 1917 verlassen. Im Frühjahr 1918 setzte ihre intensive Mitarbeit im MÄDELBUND IM JUNGWANDERVOGEL, der seit Ende 1917 als eigenständiger Bund existierte, ein. Hier erfuhr sie ihr "echtes Wandervogelerlebnis".

Die familiäre Herkunft beider Frauen zeigt in einigen Facetten einen sehr ähnlichen Lebensstil und verwandte Mentalitäten. In etlichen Punkten wies die Lebensführung der Familien BUCHHOLD und VÖGLER solche Momente auf, die die Geschichtswissenschaft als charakteristisch für den Lebensstil bürgerlicher und bildungsbürgerlicher Familien der Jahrzehnte vor und nach der Jahrhundertwende herausgestellt hat. Religion und Kirche hatten auf beide Familien lebensprägenden Einfluß. Für beide Familien ließ sich großes Interesse an Bildung feststellen, für eine standesgemäße Ausbildung der Mädchen zur Lehrerin wurde gesorgt.

Besonders Familie VÖGLER zeigte sich in ihrer Freizeitgestaltung und ihrem Wohnstil deutlich an Prämissen der Lebensreform orientiert. Beim Umgang mit der Behinderung des Sohnes legte sie ein Verhalten an den Tag, das ein

neues Bewußtsein gegenüber Krankheit und Gesundheit zeigte. In diesen Erfahrungen war der Grund dafür gelegt, daß für ELISABETH VOGLER grundsätzlich Bewegung und soziale Verantwortung zusammengehören sollten. Bewegung war für sie von grundlegender Bedeutung für die menschliche Existenz. Die lebensgeschichtliche Herausforderung, dem bewegungsbehinderten Bruder lebenswertes Dasein zu verschaffen, machte sie für eine Modernismuskritik sensibel, die die Vernachlässigung des Körpers anprangerte. Ihre Kindheitserfahrung legte den Grundstein dafür, daß sie ihr Leben lang einen Zusammenhang zwischen persönlicher Identität und Körpergefühl sah und machte sie aufnahmefähig für kulturelle reformerische Prämissen, die die Gesundheit und Bewegungsfähigkeit jedes einzelnen Menschen als Ziel einer Gesellschaftsreform ansahen. Dem entsprach die Wahl des Turnlehrerinnen-Seminars in Bonn als Berufsausbildungsinstitut. Unter dem Einfluß des Mediziners und Hygienikers FERDINAND AUGUST SCHMIDT (1852-1929) und dem Turnlehrer FRITZ SCHROEDER als Leiter stand dieses nicht nur für die Förderung der körperlichen Betätigung von Frauen und Mädchen, sondern verstand sich grundsätzlich als turn- und sozialreformerisches Institut. Auch ELISABETH VOGLER sah die gesellschaftliche Situation der Jahrhundertwende durch "starre" und "unwahre" Lebensformen charakterisiert. Ihrer Meinung nach litten vor allem Frauen und die Jugend unter Verhältnissen, die ihnen eine "Fessel" anlegten. In den Händen dieser beiden Gruppen, so war sie überzeugt, müsse in erster Linie die zukünftige gesellschaftliche Gestaltung liegen. Aus ihrer Sicht waren Schritte von Frauen zur Befreiung aus engen Lebensformen verknüpft mit dem Kampf - so sagte sie wörtlich - zur "Befreiung ihres Bewegungsgefühls, ihres Körpersinnes, die Erhöhung ihres Lebensgefühles" (VOGLER 1977, S. 5).

Familie BUCHHOLD hatte mit dem frühen Tod der Mutter - Marie war vier Jahre alt - und eines weiteren Kindes ein schweres Schicksal zu erleiden, das von nicht unerheblicher Auswirkung auf die Entwicklung der kleinen Marie war, ihre Aufzeichnungen über ihre Kindheit durchzieht ein Gefühl des Nichtverstandenseins, der Einsamkeit und der Suche nach emotionaler Nähe. MARIE BUCHHOLD entwickelte als Heranwachsende eine scharfe Kritik an ihrer Familie, dem Mißverhältnis zwischen deren Idealen und der gelebten Realität. Vor allem stellte sie sozialen Dünkel und "Scheinreligiösität der Eltern" (BUCHHOLD Ms. 1925) heraus. Voller Unbehagen und Unzufriedenheit blickte auch sie auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und Entwicklungen, für die sie die ältere Generation verantwortlich machte. Ihre Zeitkritik basierte auf der Annahme eines Generationenkonflikts und war von einem Krisenbewußtsein gelenkt, das sich sowohl auf die eigene Familie wie auch auf die gesellschaftlichen Lebensformen und Verhaltensweisen richtete. Sie geriet zum Ausgangspunkt ihres eigensinnigen, den herkömmlichen bürgerlichen Traditionen sich entziehenden unangepaßten Lebensweges.

In ihrer Suche nach einer sinnhaften Existenz spielte zunächst die Kunst, vor allem die Literatur, eine große Rolle. MARIE BUCHHOLD fand Aufnahme in der Darmstädter Künstler-Enklave in München-Schwabing, die sich um den

Schriftsteller KARL WOLFSKEHL gruppierte und über diesen mit dem STEFAN-GEORGE-KREIS in Beziehung stand. Sie fand hier eine ästhetische Kultur, die eine Apotheose der Jugendlichkeit und ein neues Welt- und Menschenbild enthielt, eine Dichtung, von der der Historiker THOMAS NIPPERDEY sagte, sie habe das Lebensgefühl der "literaturfähigen Bürgerschichten" verändert. MARIE BUCHHOLD fand hier aber vor allem ein Sozialmodell: der Künstler sammelte als "Meister" um sich einen Kreis von Schülern. Der "Stern des Bundes" wird als "geheimbuch" "für die freunde des engern bezirks" bezeichnet. Dieser engere Bezirk verstand sich als Erosbund und war ein Gemeinschaftsmodell, das an den Prinzipien der Auserlesenheit, Auserwähltheit und der Freundschaft orientiert war. Literarische, musische, generell künstlerische Bereiche wurden für MARIE BUCHHOLD zu neuen "Seelen-Räumen", die im Künstlerleben zu Aktionsräumen werden konnten. Im künstlerischen Lebensraum wirkte die Literatur als Alternative zu rationalistischer Entfremdung, seelischer Leere und Verarmung. Sie war Gegenwelt und gleichzeitig auf der Grundlage einer Lebensgemeinschaft Aufbruch zur Neugestaltung, in der Vereinzelung und Einsamkeit des Individuums überwunden werden konnte.

Die Jugendbewegung übte sowohl auf MARIE BUCHHOLD wie auch auf ELISABETH VOGLER in erster Linie Anziehung aus, weil in ihrem Rahmen Theoreme wie "Jugendkultur" und "Jugendreich" entwickelt wurden, die für die Erwartung auf eine andere und bessere Gesellschaft standen. Jugend war der Garant und Träger der Hoffnung auf eine kulturelle, soziale und politische Gesellschaftsreform. Die Breite der reformerischen Ideen, die vor allem auch lebensreformerisch inspirierte Auffassungen über Natürlichkeit, die Bedeutung von Bewegung und rhythmischem Körpergefühl einschlossen und mit zivilisationskritischer Sichtweise vorgetragen wurden, ließ sehr vielfältige Zugangsweisen und Visionen der Beteiligten zu. Die Jugendbewegung bot den Frauen auf diese Weise ein Orientierungs- und ein Diskussionsforum. Aber nicht nur das, sie eröffnete auch neue jugendspezifische Handlungsräume, um Utopien zu verwirklichen. Ihr Aktionsbereich befand sich hierbei nicht nur in gesellschaftlichen Nischen, sondern rückte zunehmend in das Zentrum der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Dies traf im besonderen auf die im Oktober 1913 gegründete FREIDEUTSCHE JUGEND zu, die ein eigenständiges Kulturprogramm vertrat, in dessen Zentrum die Idee stand, jugendliche Gemeinschaft ausgerichtet an den Idealen Selbsterziehung, Selbstverantwortung und Wahrhaftigkeit zu sein. Es wurde intensiv unter philosophischen, pädagogischen, politischen und sozialen Aspekten erörtert. Das "Meißner-Bekenntnis" von 1913 verpflichtete den Einzelnen auf sein persönliches Gewissen und zu sozialer Tat. Vor diesem Hintergrund entstanden eine Reihe von Gemeinschaftsmodellen wie Wohnkommunen, Genossenschaften, Settlements nach englischem Vorbild und Siedlungen.

Für MARIE BUCHHOLD und ELISABETH VOGLER war überdies von Bedeutung, daß innerhalb der Jugendbewegung die Möglichkeit gegeben war, das Bild des robusten, gesunden, nicht luxusverwöhnten, aktiven und körperbewußten Mädchens zu vermitteln und dementsprechend zu leben und zu handeln. Die

Orientierung der Mädchen und jungen Frauen an ihrer Zugehörigkeit zur jugendlichen Generation führte zur Infragestellung der ausschließlich familiären Aufgaben von Frauen und begründete ihre zunehmend deutlicher formulierte Verantwortlichkeit für soziale und gesellschaftliche Belange. Ein Engagement in diesem Sinne ermöglichte den Frauen den Erwerb sozialer Kompetenz.

3. Elisabeth Vogler im Wandervogel und der Freideutschen Jugend

ELISABETH VOGLER hatte parallel zu ihrer Lehrerinnentätigkeit die Leitung der großen Mädchen-Ortsgruppe des ALT-WANDERVOGELS übernommen. Der ALT-WANDERVOGEL in Neuwied zu diesem Zeitpunkt kann als ein Beispiel dafür angeführt werden, wie weitgehend und erfolgreich ein Wandervogelbund in die Gesellschaft integriert sein konnte. Er erfreute sich behördlicher Unterstützung und konnte auf die Hilfe bedeutender Personen aus dem städtischen Leben bauen. Über sein leitendes Gremium, den Eltern- und Freundesrat, waren neben einigen Lehrern auch die Direktoren der beiden Gymnasien in die Führung des Jugendbundes einbezogen, was die enge Verbindung mit der staatlichen Institution Schule unterstreicht. ELISABETH VOGLERS Verhältnis zum WANDERVOGEL stützte sich zum einen auf ihr Interesse an einer partnerschaftlichen, an reformpädagogischen Prinzipien orientierten Erziehtätigkeit. Zugleich war ihr wichtig, daß ihr im Rahmen einer jugendlichen Gemeinschaft, in der Kameradschaft und Respekt vor persönlichen Beziehungen galten, Selbstvergewisserung ermöglicht wurde. Im besonderen schätzte sie den Sinn für Bewegung, das Erleben von Natur und Landschaft, die im WANDERVOGEL durch das Wandern gepflegt wurden. Ihrer Ansicht nach schuf er Raum für existentielle Erfahrungen, die sich in "Körpergefühl" materialisierten und "Daseinsgefühl" (VOGLER 1989, S. 17) begründeten. ELISABETH VOGLERS Auffassungen von Natur, Bewegung und Körpergefühl gingen jedoch weit über Naturschwärmerei, über hygienische Körperpflege oder nur körperliche Übungen hinaus. Durch die Erwartung, existentielle Daseinsfragen des Mensch-Seins und Mensch-Werdens zu lösen, artikulierten sich mit ihnen vielmehr ein Lebensstil, und sie erhielten den Rang moderner Heilskategorien. Auf sie stützten sich Erlösungshoffnungen, womit sie Dimensionen enthielten, die andernorts als "säkularreligiös" beschrieben wurden (KÜENZLEN 1994, S. 12, 62).

Daß ein weiterer zentraler Aspekt des Interesses ELISABETH VOGLERS am WANDERVOGEL in seinem Angebot einer Mädchensozialisation lag, die von einem Weiblichkeitsideal abwich, in dem Frauen das Private, Passive und Zerbrechliche verkörperten, zeigen die Berichte der abenteuerlichen Wanderfahrten der Mädchengruppe unter ihrer Führung. Der WANDERVOGEL verkörperte anfangs für ELISABETH VOGLER das Scharnier zwischen ihrer pädagogischen Profession und ihren kultureurreformerischen Anschauungen.

Die Kriegsergebnisse sprengten die abgeschlossene und selbstgenügsame Wandervogelgemeinschaft auf. ELISABETH VOGLER geriet durch ihre Sympathie für die FREIDEUTSCHE JUGEND, deren Reihen eine gegenüber der Kriegsgesellschaft kritisch und kämpferisch eingestellte Jugendopposition einschloß, in Konfrontation mit der eigenen Wandervogelbundführung, der Schulleitung und einigen Eltern als Repräsentanten einer konservativen politischen Richtung. Die FREIDEUTSCHE JUGEND eröffnete ELISABETH VOGLER die Möglichkeit, sich mit unterschiedlichsten Theorien und Systemen im literarischen, philosophischen, pädagogischen und politischen Bereich auseinanderzusetzen und Vorstellungen über die Gestalt einer zukünftigen Gesellschaft zu entwickeln. Sie traf in ihrem Umkreis auf Vertreter heterogener Schulen und Strömungen, nannte insbesondere GUSTAV WYNEKEN (1875-1964), MAX SCHELER (1874-1928), LEONARD NELSON (1882-1927) und MAX WEBER (1864-1920). Die FREIDEUTSCHE JUGEND förderte grundlegend ELISABETH VOGLERS politisches Interesse. Sympathie empfand sie mit einer kämpferisch und aktiv eingestellten Jugendopposition, die sich 1917 um die Person GUSTAV WYNEKENS sammelte. In Neuwied war dieser Impulsgeber für eine zum Teil konspirativ agierende Schülerbewegung, in deren Zentrum der schon erwähnte jüngere Bruder von Elisabeth, Paul, stand. Diese straff organisierte Schülergruppe begann auf verschiedenen Ebenen planmäßige Aktivitäten: zum einen im eigenen Wandervogelbund, der zur Gewährung von mehr Autonomie für die eigene Jugend, zur Handlungsbereitschaft und zum Anschluß an die FREIDEUTSCHE JUGEND bewegt werden sollte; zum anderen bemühte die Gruppe sich um die organisatorische Öffnung der FREIDEUTSCHEN JUGEND für bisher außenstehende Kreise und Personen, was mit dem Westdeutschen Jugendtag auf der Loreley 1917 auch gelang. Schließlich argumentierte und arbeitete sie generell für eine Aktivierung und Organisation von Jugendlichen. Diese Aktivitäten kulminierten in der sog. "Militärsache" PAUL VOGLERS, der in den letzten Kriegsmonaten Kontakt zum bolschewistischen Rußland über die russische Botschaft lancierte, um eine Zusammenarbeit deutscher und russischer Jugend herzustellen. Auch nach der Revolution sorgte er weiter für Wirbel, als er im Auftrag von WYNEKEN, der für kurze Zeit im preußischen Kultusministerium als Referent tätig war, als "westdeutscher Staatskommissar" gegenüber Schulleitung und Schülerinnen auftrat und für Schulreformen im Sinne der WYNEKENschen Schulerlasse votierte. Diese Episode, die in Neuwied Empörung und Proteste hervorrief, verschärfte in den nachrevolutionären Wochen die nationalen Auseinandersetzungen um die sozialistische Kulturpolitik, beeinflusste das Auseinanderbrechen der Koalition von Unabhängigen Sozialdemokraten und Mehrheitssozialdemokraten, beschleunigte WYNEKENS Entlassung aus dem Ministerium und die Aussetzung der Schulerlasse.

Der ALT-WANDERVOGEL, der der FREIDEUTSCHEN JUGEND ablehnend und ihre Entwicklung im Ersten Weltkrieg argwöhnisch beobachtend gegenüberstand, verübte ELISABETH VOGLER deren Unterstützung. Die Auseinandersetzungen machten sich an ELISABETH VOGLERS Verbundenheit mit der aktiv hervortretenden Schülergruppe und ihrer eingestandenen Sympathie mit WYNEKENS

"jugendbewegter Kulturreform" fest, die scharfe Kritik an herkömmlichen Erziehungszielen und -inhalten wie auch traditionellen Schulstrukturen und Erziehungsinstanzen einschloß. Im wesentlichen zerfiel der Konflikt in zwei Phasen. Die erste Phase umfaßte den Zeitraum von 1916 bis Mitte 1918, die zweite erstreckte sich von Mitte 1918 bis März 1919. In der ersten Phase indizierte er in erster Linie einen Machtkampf um den Einfluß auf die Jugend. Der ihr zugestandene Freiraum wurde solange gewährt, wie die Konvention der Erziehung und der Einfluß der Erwachsenen garantiert war. In dem Maße, wie die Bewegung sich den alten Ordnungen entzog, Anpassungen verweigerte, Grenzen überschritt und eigene Wege gehen wollte, fiel sie in Ungnade. Im zweiten Abschnitt verlagerte sich die Auseinandersetzung durch die zunehmende Politisierung des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens im Gefolge der Kriegsniederlage und der Novemberrevolution und einer ebenfalls deutlicher sich abzeichnenden Akzentuierung von Differenzen zwischen etablierten Institutionen und weiteren gesellschaftlichen Kräften, stärker auf politische Fragen. Diese Institutionen, als deren Sprachrohr sich in Neuwied der Eltern- und Freundesrat des ALT-WANDERVOGELS, die Direktoren des Jungen- und Mädchengymnasiums und ein besonders aktiv hervortretender evangelischer Pfarrer verstanden, fühlten sich durch den Aktivismus von Teilen der Jugend und ihre Neigung zu sozialistischen Entwürfen unterschiedlichster Ausgestaltung bedroht und reagierten kontrollierend und disziplinierend. Sie desavouierten infolge die gesamte Jugendkulturbewegung und übersahen, daß sich in dieser Bewegung die Sympathie für soziale Utopien mit basisdemokratischen Ideen verband. Der Konflikt war auf diese Weise hoch ideologisiert, ermöglichte die Stilisierung von Staatsfeinden, die diffamiert und reglementiert wurden. Die Jugendlichen wurden auf diese Weise nicht integriert, sondern letztendlich ausgegrenzt.

ELISABETH VOGLER machte die Erfahrung persönlicher Denunziation, ihre Bemühungen um den WANDERVOGEL und das Mädchenwandern waren nicht mehr erwünscht. Als erstes legte sie die Leitungsfunktion in der Mädchenortsgruppe nieder. Ihre Gegner wollten jedoch auch ihre Lehrtätigkeit verhindern. Nachdem trotz eines Disziplinarverfahrens, das sie gegen sich selbst angestrengt und das ihre formale Rehabilitierung erbrachte hatte, die Aufhebung ihrer Suspendierung vom Unterricht verhindert wurde, war ELISABETH VOGLERS Vertrauen in die Möglichkeit sinnvoller Erziehungstätigkeit in staatlichem Dienst und in dessen Reformierung zerstört. Unter diesen Eindrücken verstärkte sich ihr Interesse an einer davon abgewandten und unabhängigen Arbeits- und Lebensform. Bei der Suche nach einer Alternative ließ sie sich vor allem von der WYNEKENSchen Konzeption der "Schulgemeinde" lenken, die die Chiffre für eine soziale Utopie von Erziehungsgemeinschaft war. Deren Ziel bestand in der Verwirklichung der Schule als "lebendiger Gemeinschaft", die als Basis die besondere Lebensform einer Lebensgemeinschaft aller Beteiligten verlangte. Am Ende ihres Engagements im WANDERVOGEL stand für ELISABETH VOGLER das Interesse an einer grundlegenden Neugestaltung ihrer beruflichen Existenz, sowohl in pädagogischer wie in fachspezifischer Hinsicht, und an einer Verbindung von Arbeit

und Leben, das ihre Offenheit für Siedlungsprojekte von gleichgesinnten Freunden aus der Jugendbewegung begründete.

Die Empörung über den von den erwachsenen Autoritäten forcierten Konflikt schweißte einige Freundschaften, die innerhalb der Mädchengruppe des WANDERVOGELS in Neuwied entstanden waren, noch fester zusammen, und zeigte sich daran, daß einige junge Frauen gemeinsam mit ELISABETH VOGLER Neuwied verließen, mit ihr in die SCHULE LOHELAND und zur JUGENDSIEDLUNG FRANKENFELD gingen und sich auch der späteren FRAUENSIEDLUNG SCHWARZE ERDE mehrere von ihnen anschließen sollten.

4. Marie Buchhold und die Freie Handwerksgemeinde

MARIE BUCHHOLDS Weg in die Jugendbewegung war ein anderer. Ihre Offenheit für eine ästhetische Utopie hatte von vornherein den Wunschtraum einer Lebensgemeinschaft Gleichgesinnter umschlossen. In dieser Hinsicht kreuzten sich ihre Wege mit den ersten Siedlungsversuchen, die im Rahmen des WANDERVOGELS noch vor dem Ersten Weltkrieg und dann erneut in den ersten Kriegsjahren entstanden. Der Erste Weltkrieg verstärkte schon vorher vorhandene kultur- und systemkritische Positionen, vor deren Hintergrund sich die Siedlungen als Gegenprogramme verstanden. MARIE BUCHHOLD fand zur Jugendbewegung in erster Linie über deren Versuche zur Gestaltung alternativer, musisch und künstlerisch ausgerichteter Arbeits- und Lebensgemeinschaften, die sich als autonome Erziehungsgemeinschaft verstanden, von Zivilisationskritik getragen waren und nach neuen Werten und Lebensformen strebten. Ihre Beteiligung an der Initiative für das Siedlungsprojekt FREIE HANDWERKSGEMEINDE war Teil der ab dem zweiten Kriegsjahr erstarkenden Bewegung innerhalb der Jugendbewegung für die Gründung von Siedlungen und genossenschaftlichen Vorhaben.

Die Konzeption der FREIEN HANDWERKSGEMEINDE hatte die KÜNSTLER-SCHULE KAMMERHOF als Vorbild, die 1910 von HERMANN PFEIFFER bei Leeheim gegründet und nach Beginn des Ersten Weltkriegs aufgelöst worden war. Diese hatte den Übergang vom eher ungebundenen jugendlichen Wandervogelleben zu einem erwachsenen, berufsbezogenen Leben mit gemeinschaftlichen Lebensformen markiert. In ihr hatte sich eine Verschränkung von Kunstreform- und Jugendbewegung mit deutlicher Anlehnung an die aus England stammende ARTS AND CRAFTS-BEWEGUNG eines WILLIAM MORRIS (1834-1896) manifestiert. Als "bedeutsamste" Aufgabe aber wurde in der Konzeption der FREIEN HANDWERKSGEMEINDE die Bildung einer Gemeinschaft und die Sozialisierung des Einzelnen zu Gemeinschaftsgeist festgelegt. Neuer Bezugspunkt für das Individuum sollte die "wahlverwandtschaftliche" Gemeinde werden, wobei als Ausgangspunkt die Selbst-erkenntnis und Persönlichkeitsentwicklung angenommen wurde. Mit der ge-

planten Siedlung wurde eine ideale Gemeinschaft konstruiert, die ohne Konflikte und Ausbeutung existieren sollte. Gemeinschaft avancierte zum Wunschtraum auch einer gesellschaftlichen und menschheitlichen Erneuerung.

MARIE BUCHHOLD gab dem grundsätzlichen Ansinnen der Jugendbewegung nach "Gemeinschaft" mit dem Konstrukt der "wahlverwandtschaftlichen Gemeinde" neue Konturen und Begründung. Im Rückgriff auf GOETHEs Roman "Die Wahlverwandtschaften" (1809), in dem dieser, ausgehend von chemischen Prozessen der Trennung, Scheidung und Vermischung von Stoffen, über analoge Zusammenhänge zwischenmenschlicher Beziehungen literarisch reflektierte, leitete MARIE BUCHHOLD die "wahlverwandtschaftliche Gemeinde" - wie noch zu zeigen sein wird - in erster Linie religiös her. Sie avancierte theoretisch wie praktisch zu einer Autorität für jugendliche Gemeinschaften, vor allem auch für weibliche Gemeinschaften, und bestärkte deren Siedlungsintentionen. In der FREIDEUTSCHEN JUGEND war sie an der Entwicklung einer Ethik des sozialen Handelns der Jugend beteiligt. Sie wurde zur Propagandistin für ein "Freideutschtum", das die politisch divergierenden Flügel vereinigen wollte. Gleichzeitig entwickelte sie zu diesem Zeitpunkt pädagogische Positionen, die sie als Vertreterin einer radikalen, religiös fundierten Reformpädagogik auswies, in der der pädagogische "Priesterdienst" des Lehrers an der Persönlichkeitsentfaltung des anvertrauten Schülers von einer intellektuellen Wissensvermittlung scharf abgegrenzt und durch die Tugenden Verantwortlichkeit, Verpflichtung und Gewissenhaftigkeit charakterisiert wurde.

In Teilen der Jugendbewegung entwickelte sich eine weitgehende Bereitschaft nach Alternativen zu den gesellschaftlichen Gegebenheiten, die als ungeistig, materialistisch determiniert und Individuen und Sozialbeziehungen zerstörend erfahren wurden, zu suchen. Diese motivierte deren Suche nach einer Weltanschauung, die nach "den letzten Dingen", nach dem Sinn und der Bedeutung der Welt und des Lebens fragte, und die alle menschlichen Lebens- und Erfahrungsbereiche - Fragmentierungen und Zerstrittenheit überschreitend - mit ganzheitlichem Verständnis in Beziehung zueinander setzen wollte. Unter solchen Auspizien wurden Bedürfnisse nach metaphysischen Erfahrungen geweckt, und sie öffneten sich esoterischen Anschauungen. Esoterisches Erkenntnisstreben richtete sich auf die "geistige" Seite der Welt, gab insbesondere Erlebnis- und Erfahrungswerten Raum, forderte Intuition und Vorstellungskraft. Es konzentrierte sich vor allem auf innere Erfahrungen des einzelnen Menschen. Reifung und Vollendung der Persönlichkeit waren seine zentralen Anliegen. Gleichzeitig stellte die Esoterik aus dem Fundus ihrer jahrtausendalten Traditionen in Ost und West nicht nur Weltbilder und Schriften, sondern auch einen breit gefächerten Kanon von Übungsmethoden bereit, der von Meditationstechniken über Gebete, Rituale bis zu astrologischen Auslegungskünsten reichte. Die auf diesen Wegen experimentell angestrebte Bewußtseins-schulung, die stark das Unbewußte berühren mußte, verlangte gleichzeitig nach einer Führung durch Erfahrenere: den Meistern. Sie sollten inspirieren; sie sollten nicht direkt, sondern durch das eigene Vorbild unterweisen.

Eine Sichtung der von der FREIEN HANDWERKSGEMEINDE aufgestellten neun programmatischen Sätze, ihres siebenteiligen Tagesplans und weiterer zentraler Ideen, so auch der "wahlverwandtschaftlichen Gemeinde" oder der Bedeutung einer "beseelten" Körperlichkeit, hat ergeben, daß sie esoterischen und alchemistischen Auffassungen und Prinzipien folgten, die von MARIE BUCHHOLD als langjähriger Geschäftsführerin und Zeitungsredakteurin in vielen Beiträgen dargelegt wurden. Die Siedlungsgemeinschaft formierte sich als Bund, in dem es einen inneren und einen äußeren Kreis gab, folgte dem Modell vom Zusammenleben und Zusammenarbeiten von Meistern und Schülern und verabschiedete Regeln zum Tagesablauf, von denen einige den Charakter von Ritualen hatten. In der JUGENDSIEDLUNG FRANKENFELD wurde eine Erhebung in den Siedlerstand durch eine "Geheimfeier zur Siedlerweihe" vorgenommen.

Es gab jedoch nicht nur die Sehnsucht nach geistiger und seelischer Reifung des Individuums, nach spiritueller Erkenntnis und kreativer Tätigkeit innerhalb der eigenen Gemeinschaft. Die von esoterischen Sichtweisen gelenkte Arbeit am "Selbst" verfolgte in diesem Projekt das grundsätzliche Ziel, eine geistige Auseinandersetzung um ethisch-philosophische Maßstäbe für ein sozial gerechtes und verantwortliches Leben anzuregen. Ganz zentral war den Siedlern die "soziale Idee". Über Pädagogik und Wirtschaft gedachten sie diese erst in der eigenen Gemeinde und darüber ausstrahlend in der Gesellschaft praktisch zu verwirklichen. Der auf das "Innere" des Menschen konzentrierte Weg wurde von ihnen als Voraussetzung für gesellschaftliche Umgestaltungen aufgefaßt. Vor diesem Hintergrund erklärt sich, daß die FREIE HANDWERKSGEMEINDE sich sowohl gegen das völkisch-nationalistische Lager innerhalb der Jugendbewegung abgrenzte, als sie sich auch gegen marxistische Entwürfe wehrte, obwohl sie sich zum linken Flügel rechnete.

Bei der Suche nach einem Maß für eine soziale Ethik war MARIE BUCHHOLDS kritische Auseinandersetzung mit dem Christentum von großer Bedeutung. Angesichts der europäischen Krise, gebündelt im Weltkriegsgeschehen, gewannen asiatische Religion und Philosophie für sie an Bedeutung und sie bezog deren Lehren in die Erneuerung einer europäischen Religiosität ein. Als deren grundlegende Ziele benannte sie spirituelle Persönlichkeitsentwicklung, Universalismus, Toleranz und Soziabilität. Die erneuerte, Leben stiftende Religion begründete nicht nur die Notwendigkeit sozialen Wirkens in der Gesellschaft, sondern wurde auch als Grundlage für die sozialen Beziehungen in der Siedlung entwickelt. In diesem Prozeß spielte für MARIE BUCHHOLD die Person THEODOR SPRINGMANN (1880-1917)² eine zentrale Rolle. Er war Anhänger des Neuhinduismus, der von dem indischen Mönch Vivekananda und seiner Ramakrishna-Mission in Amerika und Europa verbreitet wurde. Das Aufgreifen asiatischer Religion entsprach einem zeitgenössischen Phänomen, das sich sowohl in verschiedenen Vorgängen innerhalb der Jugendbewegung, wie auch für andere kulturelle Initiativen benennen läßt. Dies gilt etwa für das Weimarer Bauhaus, dessen Meister für den Grundkurs, JOHANNES ITTEN, Anhänger der Mazdaznan-Lehre war, oder

für die Ausdruckstänzerin MARY WIGMAN, die während ihres Aufenthaltes auf dem Monte Verità im Ersten Weltkrieg Mitglied eines esoterischen Bundes war.

MARIE BUCHHOLD und mit ihr die FREIE HANDWERKSGEMEINDE hatten von Anfang an ihre Vorstellungen und ihr Vorhaben mit einer religiösen Gestimmtheit vorgetragen. Anfang des Jahres 1917 druckte der "Lichtwart" an zentraler Stelle einen Leserbrief aus der FREIDEUTSCHEN JUGEND ab, was auf dessen hohen identifikatorischen Wert schließen läßt. In diesem hieß es: "Nur die religion kann den antrieb zu einer starken bewegung geben. Und nur die religion kann das endziel einer starken bewegung sein." (Lichtwart 1917, S.1) Religion war sowohl als "kraftquelle" als auch als "aufgabe" definiert, und es wurde der Überzeugung Ausdruck verliehen, daß "religiöse kraft letzten endes nur wieder religion wirken" wolle. MARIE BUCHHOLDS Intention, das Leben nicht nur nach profanen Grundsätzen zu regulieren, sondern bei der Gestaltung der Welt religiösen Maßstäben zu folgen, entsprach religiösen Bedürfnissen von Teilen der Bewegung.

Bis Ende 1916 zeigte sich MARIE BUCHHOLD vorwiegend einer spirituellen Religion zugeneigt, die die "Idee", den "Geist" oder ein ewiges Gesetz verehrte. Mit dem Kontakt zu SPRINGMANN begann eine offensive Auseinandersetzung mit der christlichen Religion. Sie teilte seine Kritik an christlichen Dogmen und christlicher Praxis, die das Christentum aufforderte, sich in eine durch Toleranz und Verstehen geprägte Religion der Liebe umzuwandeln. Wie er trat sie für eine Akzeptanz anderer, in erster Linie asiatischer und orientalischer Weltreligionen durch das Christentum ein. Sie sprach ihnen die Funktion zu, Anreger einer kulturellen und religiösen Erneuerung der abendländischen Gesellschaft zu sein.

MARIE BUCHHOLD warb innerhalb der Jugendbewegung für diese Anschauung. Dabei wehrte sie sich gegen den Vorwurf der Imitation: "Wir sind nicht daran, den orient zu imitieren, als ob es uns an kraft gebräche, eine eigene form zu schaffen" (BUCHHOLD 1917, S. 6). Hier klingt an, daß es ihr nicht um eine Konversion zu einer der asiatischen Religionen ging, wie es im Umfeld der Jugendbewegung auch vorgekommen war, daß aber gleichwohl einzelne religiöse Ideen, Formen und Praktiken als hilfreiche und notwendige Elemente angenommen werden sollten. Deutlich wurde von MARIE BUCHHOLD die Lebenshilfe angesprochen, die ihr die indischen Weisheiten gewährten: in sich selbst ruhen und Einsicht finden, Schmerzliches lösen, seine Mitte finden. Hilfreich erschienen ihr hierbei einzelne Elemente und bestimmte Lehren, in den asiatischen Systemen vermittelte Gesetze über die Entwicklung des Menschen, der Menschheit und seine Einbindung in das Weltgeschehen. Und sie knüpfte ausdrücklich nicht an der asketisch orientierten, leib- und sinnfeindlichen oder weltflüchtigen Tradition an.

Bedeutsam erschien MARIE BUCHHOLD die Propagierung des Toleranzgedankens, den sie nicht nur auf den religiösen, sondern auch den sozialen

Bereich und auf die Beziehungen der Völker untereinander angewandt wissen wollte. Ihre schon früh sich äuernden pantheistischen Auffassungen fanden eine Bündelung vor allem in der vedantischen Formel "tat twam asi", die ursprünglich eine mögliche Identität des Selbst mit dem Göttlichen in Aussicht stellte. Für sie war diese Lehre mit der von ihr benutzten Übersetzung "Ich bin du" zuallererst der Inbegriff einer Soziallehre, die sozialreformerische Tätigkeiten zur Folge haben sollte. MARIE BUCHHOLD verkündete in ihrem religiös eingestimmten Bezug auf das Leben und in Anlehnung an asiatische Religion innerhalb der Jugendbewegung die Heilsbotschaft von der Gemeinschaft, der Liebe und der Mission der Jugend.

5. Die Jugendsiedlung Frankenfeld

Die JUGENDSIEDLUNG FRANKENFELD versammelte Männer und Frauen, aber eine ihrer wesentlichen Stützen war eine eigenständig organisierte und agierende Frauengemeinschaft, die aus dem MÄDCHENBUND IM JUNGWANDERVOGEL kam. An ihrer Entstehung hatte MARIE BUCHHOLD entscheidenden Anteil. In fast allen Bünden verstärkten sich ab 1917/18 Diskussionen über Fragen der weiblichen Identität, über Männlichkeit und Weiblichkeit und über die Neugestaltung der Beziehungen der Geschlechter. Fronterfahrungen der Männer, neue kulturelle und soziale Erfahrungen der Frauen und die Thematisierung von Sexualität innerhalb der Jugendbewegung forcierten diese Diskussionen. Es wurden frauenemanzipationsfeindliche Positionen geäußert, die, wie etwa HANS BLÜHER (1888-1955), die Mädchen aus dem Männerbund des WANDERVOGELS entfernt sehen wollten und die die weiblichen Leistungen im außerhäuslichen Bereich problematisierten. Parallel dazu verstärkten sich organisatorische Separierungstendenzen der Mädchen. Junge Frauen sprachen bei der Suche nach weiblicher Identität die Bedeutung weiblicher Gemeinschaften an, von der sie sich Autonomie, Unabhängigkeit und weibliche Selbsthilfe erwarteten. An sie wurde die Erwartung gerichtet, sie sollten die Basis für die individuelle Ausprägung jeder einzelnen Frau bereitstellen. Der Begriff "weibliche Kultur" wurde ins Gespräch gebracht. Zu diesen Diskussionen trug MARIE BUCHHOLD einen eigenständigen Beitrag bei. Sie wandte das innerhalb der Jugendbewegung präferierte Modell eines "geistigen Bundes" auf die Gemeinschaft von Frauen an und entwickelte das Konzept von Frauengemeinschaft als Ort weiblicher Kultur und als Solidargemeinschaft. In einer Phase, in der es Tendenzen gab, die Utopie einer die Gesellschaft reformierenden Gemeinschaft als eine männliche und von Männern getragene zu entwerfen, plädierte sie dafür, Frauen in diese Utopie aufzunehmen. Ihre Vorstellungen von weiblicher Kultur blieben durch die frühere Definition der Mädchen, in erster Linie zur Jugendgeneration zu gehören, auf ein gesellschaftliches Ziel gerichtet.

In Auseinandersetzung mit Auffassungen der Frauenbewegung formulierte MARIE BUCHHOLD zur Wahrung von Subjektivität, ausgehend von der Wesenseigenheit der Geschlechter ein "offenes Programm" für das Frau-Sein. Sie warnte vor einer vorzeitigen Festlegung auf eine "weibliche Bestimmung" und richtete sich vor allem gegen den Rückzug der Frauen in das Private. Sie plädierte für Frauengemeinschaften, um das Schicksal selbst in die "frauliche" Hand zu nehmen. Für sie war dies ein Weg der Persönlichkeitsfindung mit Hilfe von Frauen, ohne männlichen Einfluß. Aufgegeben wurde dabei nicht das Motiv der Kameradschaftlichkeit der Geschlechter untereinander, die vereint am Bau der neuen Gesellschaft wirken sollten. MARIE BUCHHOLDS Entwurf signalisierte die grundlegende Bereitschaft der Frauen, sich zum einen in die Politik der eigenen Jugendbünde, aber auch in die Gestaltung der gesellschaftlichen Belange mit eigenen Zielen und Aktionsformen einzumischen. Er verkörperte ein Konzept, das "Differenz" und "Gleichheit" zusammenzufügen suchte. Ihr Ansinnen mutet angesichts der Aufmerksamkeit, die neuerdings Konzepten, die von der "Ethik der Differenz" oder der "Ethik des Anderen"³ ausgehen, verstärkt entgegengebracht wird, modern an.

Angesichts gesellschaftlicher und politischer Zusammenbrüche und auch zunehmender Spannungen in den Jugendbünden zum Zeitpunkt der Beendigung des Krieges und der nun beginnenden revolutionären Wochen und Monate, wurde eine Beurteilung der in Trümmern liegenden Welt stärker unter geschlechtsspezifischen Aspekten vorgenommen. MARIE BUCHHOLD und anderen erschien es, als ob eine weibliche Kultur die einzig heilende und schöpferische Perspektive für die Gesellschaft sei, als ob erst von hier aus "die Menschheit wieder grünen und blühen wird". Nur weibliche Kultur könne, über den Institutionen, den Parteien und ideologischen Programmen stehend, Gegensätze überwinden und Versöhnung bewirken. In einer Phase der Brutalisierung, politischer Hektik und inflationärer Propaganda von Ideologien wurde weibliche Kultur immer öfter über religiöse Anschauungen definiert, die als Ziel reine Liebe und universale Menschlichkeit angaben.

MARIE BUCHHOLDS Utopie von Frauenfreundschaft fand ihre weitestgehende Ausprägung im "Liebesbund", in der "Erosgemeinschaft" von Frauen, die zur Grundlage der Frauengruppe in der JUGENDSIEDLUNG FRANKENFELD wurde. Ihr Fundament sollte von der Liebeskraft, die zwischen Frauen existiere - zeitgenössisch wurde die gleichgeschlechtliche Liebe "invertiert" oder "Inversion" genannt - gebildet werden und die Basis von kreativer weiblicher Kraft abgeben. Mit der Annahme, der Eros ergäbe sich aus der Sexualität, erweiterte sich MARIE BUCHHOLDS Theorie um die Komponente des Geschlechtlichen. Dies zeigte an, daß sie sich an der zeitgleichen Diskussion innerhalb der Jugendbewegung über das Geschlechtliche beteiligte und einen aktiven Part bei der Überwindung von deren "sexueller Infantilisierung" (LINSE 1991, S. 343) übernommen hatte. Die Eigenheit ihrer Position bestand jedoch darin, daß sie sich speziell auf Beziehungen unter Frauen bezog. Die Konzeption der Erosgemeinschaft war so angelegt, daß sie sexuelle Beziehungen unter Frauen nicht ausschloß, aber sie auch genauso wenig darauf

verpflichtete. MARIE BUCHHOLD nahm in ihre Utopie von Frauenfreundschaft existentielle Bedürfnisse von Frauen nach Unterstützung, Verständnis, Ermutigung und Fürsorge auf. Die Frauengemeinschaft wurde als Raum verstanden, in dem weibliche Subjektivität sich entwickeln sollte. Die Idee der "Erosgemeinschaft" des Mädchenbundes fand, außer in Briefen und Artikeln, ihren besonderen Niederschlag in poetischer Form. Es liegen etwa zwanzig Gedichte vor, die MARIE BUCHHOLD zuzuschreiben sind und ein seltenes literarisches Zeugnis von Frauenfreundschaft und Frauenliebe dieser Zeit vorstellen.

Die JUGENDSIEDLUNG FRANKENFELD und mit ihr diese Frauengruppe scheiterte an der Unerfahrenheit der Beteiligten und den wirtschaftlichen Erfordernissen eines solchen Unternehmens. Schwierigkeiten entstanden zudem durch interne Differenzen, von denen vor allem sich bildende Paarbeziehungen Sprengkraft in bezug auf den gemeinschaftlichen Zusammenhalt entwickelten. Nach einem Jahr löste sich nach Streit die Gemeinschaft allmählich auf. Diese Entwicklung war durch das Hinzukommen von ELISABETH VOGLER und ihrer Gruppe forciert worden. Das Gelände wurde unter einigen ehemaligen Siedlern - jetzt aber als Privatleute - neu verteilt. An den ehemaligen Gemeinschaftsvorstellungen wollte jedoch eine kleine Gruppe von Frauen, zu der MARIE BUCHHOLD und ELISABETH VOGLER gehörten, festhalten, und sie bewirtschafteten einen kleinen Teil des ehemaligen Siedlungsgeländes weiter. Sie hielten an den von der Jugendbewegung geprägten Anschauungen und Prinzipien fest, hauptsächlich an der Idee einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft. Auf diese Weise entstand die Vorform einer Frauensiedlung. Aber auch dieses Unternehmen mußte nach einem knappen Jahr aufgegeben werden, jedoch mit der Maßgabe, unter anderen Bedingungen einen erneuten Versuch zu wagen. Da der Versuch gescheitert war, in der Jugendsiedlung eine Gemeinschaft als Bund zwischen Paaren mit der Gruppe unverheirateter Frauen und Männer zu bilden, faßten ELISABETH VOGLER und MARIE BUCHHOLD nun gemeinsam den Plan einer Frauensiedlung. Sie erarbeiteten die Satzung für eine Frauengenossenschaft, die Wirtschaftlichkeit der Gemeinschaft ebenso wie Freundschaft, Autonomie und wirtschaftliche Unabhängigkeit des einzelnen weiblichen Mitgliedes anstrebte.

6. Die Gründung der Frauensiedlung Schwarze Erde

Die Überlebensfähigkeit ihrer im landwirtschaftlichen, gärtnerischen, handwerklichen und pädagogischen Bereich aktiven Siedlung in der Rhön, deren Grundstein sie im Frühjahr 1923 legten, beruhte darauf, daß die Frauen die Erfahrungen des Scheiterns analysierten und ihr bisheriges Konzept einer kritischen Reflexion und anschließenden Revision unterzogen. Sie hielten an der Siedlungsauffassung der Jugendbewegung, Arbeits- und Lebensgemeinschaften auf der Grundlage von Freundschaft zu begründen, fest, gaben ihr jedoch eine veränderte Ausgestaltung und einen neuen Schwerpunkt: Gemein-

schaftsbeziehungen auf der Basis eines wirtschaftlich funktionierenden "Werkes". Es wurden Tugenden wie Rationalität, Pragmatismus und Professionalität in den Vordergrund gerückt, um Strategien zu entwickeln, die nicht extremen Postulaten, Glaubenssätzen und übersteigerten Erwartungen folgten. Dagegen war ihnen wichtig, praktikable sachliche, wirtschaftliche und kommunikative Lösungen zu finden. Dies bedeutete, aufmerksam Diskrepanzen zwischen Erwartung und Realität zu berücksichtigen, Reibungsflächen zum Umfeld und ebenso innerhalb der Siedlung wahrzunehmen und darauf differenziert und flexibel zu reagieren.

Konsequenz ihrer Überlegungen war die Konzentration auf eine kleine Gruppe. Ethische Prinzipien von sozialer Gerechtigkeit bestimmten auch weiterhin ihre Vorstellungen von der eigenen Gemeinschaft, wie auch der Gesellschaft. Mit dieser Maßgabe wollten sie gesellschaftlich wirksam werden. Das in der Jugendbewegung hochgehaltene Prinzip von Verantwortung und Selbsterziehung blieb grundlegend weiterhin Leitlinie. Eine weitere Konsequenz war der Verzicht der Frauen, mit Männern und Paaren unterschiedlichen Geschlechts zusammenzuleben. Aus dem "Erosbund" wurde eine Frauengemeinschaft, die die Autonomie und wirtschaftliche Unabhängigkeit von Frauen sichern wollte. Sie wählten den Weg von Qualifizierung und Professionalisierung von Frauen. In der Reihe der vielfältigen reformpädagogischen Experimente steuerten sie ein Modell bei, das zentral auf Körpererziehung und Körperbildung aufgebaut war und in einigen Aspekten, wie etwa Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik, eine "Reform" der Reformpädagogik darstellte. Aus der Esoterik lebten nicht nur ganzheitliche Vorstellungen weiter, sondern auch das Prinzip der "inneren Führerschaft". Es wurde in eine praktikable Form der Führung weiterentwickelt, in der der Führer nicht mehr unantastbar und gläubig verehrt auf einem Sockel stand, sondern die Basis seiner Autorität sollte Qualifizierung und Dialog sein. Auch für die Zukunft hielten sie an religiösen Vorstellungen fest, die die Verantwortlichkeit des Menschen für sein Tun ebenso forderten, wie Toleranz, Gerechtigkeit und Harmonie. Ihr Ausbildungssystem systematisierte eine Körperkultur, die in enge Beziehung zur Persönlichkeitsbildung gesetzt wurde. Den Menschen empfahlen sie eine "organische Weltanschauung", worunter sie im Grunde eine ökologische Neuorientierung des Menschen in seinem Verhältnis zu Welt, Natur und Mitmenschen verstanden.

An der Entwicklung des Frauensiedlungsprojekts SCHWARZE ERDE läßt sich nachweisen, daß die Feststellung aus der Literatur der Siedlungsgeschichte nicht uneingeschränkt zutrifft, Siedlungen seien nur dann überlebensfähig gewesen, wenn sie Selbsterlösungswünsche und gesellschaftstransformierende Pläne aufgegeben, sich in die "kapitalistische Konkurrenzwirtschaft" eingeordnet und die "berufliche und menschliche Wiederanpassung" (LINSE 1983, S. 100f.) vollzogen hätten. Das Frauensiedlungsprojekt entwickelte vielmehr eine "vorsichtige Utopie"⁴, in dem die Gruppe der Frauen ihre utopischen Ideen auf die Realität bezog und nach Wegen suchte, um zu einer der Idee nahen Konstellation zu kommen.

MARIE BUCHHOLD und ELISABETH VOGLER hatten bis dahin - aus bürgerlichen Familien kommend - Höhen und Tiefen in der Jugendbewegung erlebt. Sie hatten Glück und Leid, Paradiese und Fegefeuer erfahren. Sie hatten stets aus ihren Erfahrungen Lehren gezogen. Während die demokratische Mitte der Weimarer Republik vom Extremismus zahlreicher "Totalveränderer" zerrieben wurde, erwiesen sich die Siedlerinnen als Beteiligte am Prozeß der Demokratisierung und des sozialen und gesellschaftlichen Wandels, der in den zwanziger Jahren in erster Linie Ausbau des Sozialstaats hieß.

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags, der auf der Jahrestagung 1994 des Archivs der deutschen Jugendbewegung auf Burg Ludwigstein gehalten wurde, die unter dem Thema "Lebensgeschichtliche Prägungen durch die Jugendbewegung" stand (vgl. das Archiv-Jahrbuch 1994). Die Dissertation der Verfasserin "Mit Frauen unabhängig gemeinsamen leben und arbeiten" - Von der Utopie zur Sozialreform. Die Ursprünge der Frauensiedlung und Frauenakademie Schwarze Erde" (masch.schr. Kassel 1994) erscheint demnächst im Druck; dort auch alle weiteren Nachweise der ungedruckten und gedruckten Quellen sowie der Literatur.
- 2 Aus einem Vertrag zwischen MARIE BUCHHOLD und THEODOR SPRINGMANN vom Januar 1917 geht hervor, daß SPRINGMANN beabsichtigte, in Darmstadt eine FREIE HOCHSCHULE FÜR RELIGION UND PHILOSOPHIE zu gründen; vgl. SPRINGMANN 1915, FREIDEUTSCHER JUGENDVERLAG 1920.
- 3 Vgl. hierzu die aktuelle Rezeption von EMMANUELLE LÉVINAS bei MOSÈS 1993.
- 4 Eine "vorsichtige" und "positive" Utopie entwirft die Schriftstellerin URSULA LE GUIN in ihrem utopischen Roman *The Dispossessed* (dt. übers. 1989).

Quellen

- BUCHHOLD, M.: Zur Plastik von BERNHARD HOETGER. In: Lichtwart 1917, S. 6.
- BUCHHOLD, M.: Das Phänomen der Jugendbewegung. Vortrag in der VHS Fulda am 20.3.1925. Manuskripte, Archiv der Schule Schwarzerden.
- FREIDEUTSCHER JUGENDVERLAG ADOLF SAAL (Hrsg.): Bhagavad=Gita. Der Gesang des Erhabenen. Vom Sanskrit ins Deutsche übertragen von THEODOR SPRINGMANN. Hamburg 1920.
- Lichtwart 2 (1917), Doppelheft 1/2.
- SPRINGMANN, TH.: Deutschland und der Orient. Das Kolonialreich der Zukunft auf geistigem und materiellem Gebiet. Hagen i.W. 1915.
- Verein Schwarzerden, Rhön e.V./ Verein zur Förderung Sozialpädagogischer und Sozialtherapeutischer Arbeit (Hrsg.): Chronik der Schule Schwarzerden. Geschichte einer Frauensiedlung in der Rhön 1927-1987. Gersfeld-Bodenhof 1989.

Literatur

- DE RAS, M.: Körper, Eros und weibliche Kultur. Mädchen im Wandervogel und in der Bündischen Jugend 1900-1933. Pfaffenweiler 1988.
- KÜENZLEN, G.: Der Neue Mensch. Zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne. München 1994.
- LINSE, U. (Hrsg.): Zurück o Mensch zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890-1933. München 1983.
- LINSE, U.: Der Amazonasstaat unter der Wasserkuppe - Deutschlands erste ländliche Frauenkommune. In: RECH, P.W./ HEIN, P.-U. (Hrsg.): Kunst & Therapie 6 (1984), S. 65-73.
- LINSE, U.: Asien als Alternative? Die Alternativkulturen der Weimarer Zeit: Reform des Lebens durch Rückwendung zu asiatischer Religion. In: KIPPENBERG, H.G./ LUCHESI, R. (Hrsg.): Religionswissenschaft und Kulturkritik. Marburg 1991, S. 325-365.
- MOSÈS, ST.: Gerechtigkeit und Gemeinschaft bei EMMANUELLE LÉVINAS. In: BRUMLIK, M./ BRUNKHORST, H. (Hrsg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a.M. 1993, S. 364-384.
- VOGLER, E.: Rückblick. In: OEKING, K. (Hrsg.): ELISABETH VOGLER, gewidmet zum 85. Geburtstag. o.O. 1977, S. 6-9.
- VOGLER, E.: Jugendbewegung und Gymnastikbewegung. In: Verein Schwarzerden 1989, S. 17f.

Anschrift der Autorin:

Dr. Ortrud Wörner-Heil

Im Bornhof 19, 34125 Kassel

"Von 14 bis 18 sind die besten Jahre"

Selbstwahrnehmung und Zukunftserwartung weiblicher Jugendlicher aus Unterschichten zur Zeit der Weimarer Republik

Lebensphasen sind - so lautet die Ausgangsthese der nachfolgenden Untersuchungen - *soziale Konstrukte*. Zur bzw. zum Jugendlichen oder Erwachsenen oder auch Alten wird man nicht aufgrund physiologischer Prozesse, sondern aufgrund gesellschaftlicher *Konventionen*. Die sexuelle Reifung zum Beispiel spielt dabei keine Rolle (SCHUMACHER 1985). Bereits ARNOLD VAN GENNEP stellte in seiner Untersuchung über Initiationsriten fest, daß "physiologische Pubertät und 'soziale Pubertät' nicht miteinander gleichzusetzen sind und nur selten zeitlich zusammenfallen." (1986, S. 71)

Die gesellschaftliche Determination des menschlichen Lebenslaufs bringt es mit sich, daß es keine universell gültige Definition von "Jugend" geben kann, die über die formale Feststellung hinausgeht, daß "Jugend" die Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter sei (HOLLINGHEAD 1949, S. 6). Die Debatte darüber, ob es in einer fremden oder vergangenen Gesellschaft "Jugend" im modernen Sinne, d.h. als Phase der persönlichen psychischen Entwicklung gäbe bzw. gegeben habe, ist in Anbetracht der sich wandelnden gesellschaftlichen Definition von "Jugend" wenig ergiebig. Interessanter erscheint es indes zu fragen, wie die Vorstellungen und Funktionen von "Jugend" sich veränderten und welche schichten- und geschlechtsspezifischen, regionalen und ethnischen Unterschiede sie aufwiesen (HANAWALT 1992, S. 343).

Dementsprechend soll im folgenden versucht werden, die abstrakte Definition von "Jugend" als Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter für die Zeit der Weimarer Republik inhaltlich zu füllen. Dabei wird es in erster Linie um jüngere weibliche Jugendliche aus *Unterschichten* gehen, d.h. um 14- bis 18jährige Mädchen, die überwiegend als Hausangestellte, Arbeiterinnen, Ver-käuferinnen, Kontoristinnen oder Schneiderinnen arbeiteten bzw. stellenlos im Haushalt ihrer Eltern lebten. Angesichts der in der Historischen Jugendforschung bestehenden Defizite mag diese Konzentration auf einen nicht unerheblichen Teil der Jugendlichen gestattet sein, wobei an einigen Stellen Vergleiche mit männlichen Unterschichtjugendlichen ebenso wie mit bürgerlichen Mädchen angedeutet werden.¹

Es soll untersucht werden, in welchem Sinne sich die Heranwachsenden als "Jugendliche" begriffen (Kap. 2); wie sie sich in ihrer Wahrnehmung von Kindern unterschieden (Kap. 3); wie sie sich ihre Zukunft als Erwachsene

vorstellten (Kap. 4) und welche Bedeutung sie der Jugend als Lebensphase zumaßen (Kap. 5). Dabei soll es stets um die *Selbstwahrnehmung* der Jugendlichen, um *ihre* Erfahrungen und Erwartungen gehen (zur Quellengrundlage vgl. Kap. 1). Die Darstellung der sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen des Jugendlebens tritt dabei zurück.² Auch die Jugendkonzeptionen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen - der Erwachsenen, der Pädagogen, der Jugendforscher und der Jugendpfleger (vgl. KOEBNER/ JANZ/ TROMMLER 1985) - bleiben unberücksichtigt.

Das Augenmerk gilt im folgenden nur der Vorstellungswelt der weiblichen Heranwachsenden aus Unterschichten. Damit soll insofern eine Ergänzung der bisher vorliegenden Sozialgeschichte der Jugend vorgenommen werden, als die Selbstwahrnehmungen, Selbsterfahrungen und Motive von weiblichen Arbeiterjugendlichen bisher kaum erforscht worden sind. Die Rekonstruktion der Vorstellungswelt weiblicher Jugendlicher aus unteren Bevölkerungsschichten wird zeigen, daß es ein unterschichtenspezifisches Lebenslauf- und Jugendverständnis gegeben hat, und daß es damit neben ökonomischen und sozialen auch mentale Barrieren für eine Veränderung weiblicher Lebenswege und die Nutzung von Emanzipationsmöglichkeiten gab.

1. Berufsschulaufsätze als Quelle

Die für die Historische Jugendforschung ungewöhnliche Konzentration auf die Selbstwahrnehmung weiblicher Jugendlicher ist nur deshalb möglich, weil entsprechendes Quellenmaterial in Form von Berufsschulaufsätzen vorliegt. DETLEV PEUKERT (1987) kommt das Verdienst zu, diese als Quelle für die Historische Jugendforschung entdeckt zu haben. Der ungewöhnliche Charakter dieser Texte läßt es notwendig erscheinen, den folgenden Äußerungen zur Selbstwahrnehmung weiblicher Jugendlicher einige quellenkritische Bemerkungen zum Entstehungszusammenhang und zur Interpretation der Berufsschulaufsätze vorzuschicken.

Etwa gleichzeitig mit dem Entstehen der empirischen Jugendforschung in den Jahren vor und nach dem Ersten Weltkrieg (BÜHLER 1990, DUDEK 1990) mehrten sich die Bemühungen, auch Jugendliche aus einfachen sozialen Verhältnissen über das 14. Lebensjahr hinaus schulisch zu erfassen. Neben den Berufsschulen für männliche Lehrlinge entstanden vielerorts Fortbildungsschulen für ungelernte Jugendliche, und mit Artikel 145 der Verfassung der Weimarer Republik wurde der obligatorische Berufs- bzw. Fortbildungsschulbesuch für alle erwerbstätigen oder arbeitslosen Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren eingeführt. Die tatsächliche Umsetzung der Berufsschulpflicht verlief zwar schleppend, dürfte aber zum Ende der Weimarer Republik hin zumindest im städtischen Bereich die Mehrzahl der Jugendlichen - Mädchen wie Jungen - erfaßt haben.³ Der Unterricht umfaßte 6 Stunden pro Woche.

Er bestand aus allgemeinbildenden und berufsrelevanten Fächern; den Mädchen wurde außerdem häufig Hausarbeitsunterricht erteilt.⁴

Die Existenz der Berufsschulen erleichterte es den Jugendforschern, mit Jugendlichen in Kontakt zu kommen. Viele der empirischen Studien beschäftigten sich fortan mit Berufsschülern und -schülerinnen. Eine der dabei angewandten Methoden bestand darin, die Jugendlichen im Rahmen der Unterrichtszeit Aufsätze schreiben zu lassen. Diese sind zwar nicht mehr im Original erhalten, sie werden jedoch in den jugendkundlichen Studien oft im Wortlaut wiedergegeben. Die folgenden Äußerungen stützen sich auf eine Sammlung von ca. 1400 Aufsatzzitaten, die der zeitgenössischen Literatur entnommen werden konnten (SCHILFARTH 1926, 1927; DINSE 1932; KROLZIG 1930; LAU 1930 a,b; LAU/ KELCHNER 1927; KELCHNER 1929, 1932). Die meisten dieser zum Teil vollständig, zum Teil in Auszügen veröffentlichten Aufsätze wurden zu den Themen "Mein Beruf", "Meine Mutter", "Wie ich mir ein schönes Leben vorstelle", "Was bedeutet mir meine Familie?" und "Wie verbringe ich meine freie Zeit?" geschrieben. Alle überlieferten Texte sind kurz. Sie wurden gewöhnlich in nur einer Schulstunde und ohne Vorankündigung verfaßt. Demzufolge sind die Aufsätze, auch wenn sie vollständig zitiert wurden, nur zwischen einer halben und zwei Druckseiten lang. Von den Schreibern bzw. Schreiberinnen sind zumeist nur Alter und Beruf sowie Wohnort bekannt.

Wie nun ist der Aussagewert dieser Aufsätze zu beurteilen? Man könnte behaupten, daß Schulaufsätze weniger die Meinungen der Jugendlichen als vielmehr diejenigen ihrer Lehrer und Lehrerinnen widerspiegeln und sich allenfalls dazu eignen, die Inhalte des Schulunterrichts einmal aus der Perspektive der Schüler zu rekonstruieren. Hierzu ist zunächst festzustellen, daß die Berufsschule im Leben der Jugendlichen nur eine sehr untergeordnete Rolle spielte. Dies hing zum einen mit der Kürze des Unterrichts und der hohen Fluktuation in den Klassen zusammen, zum anderen waren die Berufsschulen weder bei Arbeitgebern noch bei den Eltern und den Jugendlichen selbst beliebt. Sie wurden eher als unnötige Gängelung der bereits erwerbstätigen Mädchen und Jungen betrachtet.⁵ Sieht man von der Frage der Bedeutung des Berufsschulunterrichts ab, so spricht das weitere die Unterschiedlichkeit und Bandbreite der Texte gegen eine Interpretation der Aufsätze als stereotype Wiederholung angelernter Sichtweisen. Die gestellten Aufsatzthemen sollten die Jugendlichen dazu ermuntern, sich zu persönlichen Fragen möglichst vorbehaltlos zu äußern, was meines Erachtens in vielen Fällen auch erreicht werden konnte. Von zentraler Bedeutung war in dieser Hinsicht, daß die Schreiberinnen und Schreiber anonym blieben. Die Aufsätze wurden weder korrigiert noch benotet. Wo sie nicht direkt durch die Jugendforscher bzw. -forscherinnen selbst angeregt und eingesammelt wurden, verpflichteten sich die Lehrerinnen und Lehrer, die Texte ungelesen weiterzuleiten. Die Jugendlichen waren damit in einer relativ geschützten Position, und manche fürchteten sich ganz offensichtlich nicht vor unliebsamen Konsequenzen. So beklagte sich eine 15jährige Kontoristin in ihrem Aufsatz:

"Nur den einen Übelstand hat mein Beruf, daß ich zweimal in der Woche zur Fortbildungsschule muß. Nichts Langweiligeres kann ich mir denken, als den Unterricht in der Fortbildungsschule." (SCHILFARTH 1926, S. 80) Jugendliche, die weniger Vertrauen in die zugesicherte Anonymität hatten oder sich aus anderen Gründen nicht äußern wollten, konnten sich der Anforderung, einen Aufsatz zu schreiben, leicht entziehen, indem sie entweder gar nichts schrieben oder sich nur auf kurze, nichtssagende Äußerungen beschränkten. Viele Jugendliche - dies demonstrieren wohl auch die im folgenden zitierten Aufsätze - äußerten sich jedoch bereitwillig zu ihren Lebensumständen und Einstellungen. Manche begrüßten sogar die Gelegenheit, gegenüber der "werten, unbekannten Dame" - wie es in einem Aufsatz hieß - ihr "Herz ausschütten" zu dürfen (SCHILFARTH 1927, S. 61f.).

Die Berufsschulaufsätze stellen damit insgesamt eine zwar schwierige, aber doch einmalige Quelle für eine Alltags- und Wahrnehmungsgeschichte der Jugend in der Weimarer Zeit dar. In ihnen werden die Stimmen einer Vielzahl von Jugendlichen laut, die gewöhnlich über ihre Erlebnisse und ihre Weltsicht keine schriftlichen Quellen hinterlassen haben. Um diese Jugendlichen zum Schreiben zu bringen, bedurfte es eines Anstoßes von außen. Ihre Schulaufsätze tragen damit deutlich dialogischen Charakter. Sie wurden im Hinblick auf einen fremden, bürgerlichen und erwachsenen Leser geschrieben. Gerade dieses Element der persönlichen und sozialen Fremdheit macht die Texte zu interessanten Zeugnissen, denn sie regte die Jugendlichen dazu an, das eigene Erleben zu reflektieren und sich auch zu Themen zu äußern, die in Briefen oder Tagebüchern, sofern diese überhaupt geschrieben wurden, nicht behandelt worden wären. Darüberhinaus bietet die große Anzahl der vorhandenen Aufsätze gute Vergleichsmöglichkeiten. Wenn sich also anhand der Aufsätze vieles zum Familienleben und zu den Arbeitserfahrungen von Jugendlichen sagen läßt, so können andere Fragen - wie etwa die hier interessierende nach dem jugendlichen Selbstverständnis - nur annäherungsweise beantwortet werden. Keines der gestellten Themen bezog sich direkt auf die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen; trotzdem lassen bestimmte Aufsatzpassagen und der Sprachgebrauch der Jugendlichen Rückschlüsse darauf zu, wie sie sich selbst und ihre Altersgenossen sahen.

2. "Mädchen", "Jungen", "junge Herren" - Zur Selbstbezeichnung der Jugendlichen

Die heute selbstverständliche Bezeichnung "Jugendliche" ist noch vergleichsweise neu. Erst vor rund 80 Jahren verlor sie ihre negative Konnotation und wurde nach und nach zum wert- und geschlechtsneutralen Begriff für Heranwachsende aller sozialen Schichten (ROTH 1983; HERRMANN 1982, 1985). Es ist vermutet worden, daß hinter der Ausbreitung dieses Begriffs handfeste politische Absichten standen.⁶ In jedem Fall suggeriert er eine zwischen den

Heranwachsenden bestehende Gemeinsamkeit und Homogenität der Jugend als soziale Gruppe, indem er die angeblich ähnliche physische und psychische Entwicklung betont und schichten- sowie geschlechtsspezifische und ethnische Unterschiede verschleiert.⁷ Dahinter steht die Überzeugung, daß das wesentliche Merkmal der Jugendlichen ihre noch nicht abgeschlossene Entwicklung darstelle, weshalb sie einerseits zu schützen und zu fördern, andererseits zu kontrollieren seien.

Um etwas darüber zu erfahren, ob und bis zu welchem Alter sich Jugendliche *heute* mit dieser Jugendauffassung identifizieren, fragen Jugendstudien nach dem Sprachgebrauch der Heranwachsenden (Jugend '92, S. 267-282). Ein solches Vorgehen ist in historischen Studien unüblich, fehlt es doch häufig an Quellen, die es ermöglichen würden, den zeitgenössischen Alltagssprachgebrauch vor allem von Unterschichtangehörigen zu rekonstruieren.⁸ Eine Analyse der Berufsschulaufsätze kann dieses Defizit zumindest teilweise ausgleichen. Dementsprechend lohnt es sich zu fragen, ob und wie die Schülerinnen und Schüler in ihren Aufsätzen Ausdrücke wie "Mädchen", "Mädel", "Fräulein", "Dame", (junge) "Frau", "Jugend", "jugendlich" usw. benutzten.

Die entsprechende Untersuchung ergab, daß die Jugendlichen von "Jugend" als Lebensphase sprachen und "Jugend" auch als Kollektivsingular benutzten. So leitete beispielsweise eine Kontoristin ihren Aufsatz mit den Worten ein: "jetzt in meiner Jugend möchte ich lernen" (SCHILFARTH 1926, S. 187), während sich eine 16jährige Schneiderin über ihre Eltern beklagte, könnten sich diese doch nicht "darein versetzen, daß die Jugend von heute anders ist als früher." (KROLZIG 1930, S. 151) Die Aufsatzschreiber und -schreiberinnen hatten also, wie an späterer Stelle genauer ausgeführt werden wird, durchaus die Vorstellung, sich in einer Lebensphase zu befinden, die von Kindheit und Erwachsenenalter unterschieden war, und sie nahmen die Gleichaltrigen außerdem als Mitglieder einer Gruppe - der "Jugend" - wahr, wobei allerdings unklar ist, ob diese Gruppe geschlechts- und schichten *übergreifend* gedacht wurde.

Sprachen die Heranwachsenden also von der "Jugend", so fehlt in ihren Aufsätzen zugleich die Bezeichnung "Jugendliche" bzw. "Jugendlicher".⁹ Vielmehr ist von "Mädchen" und "Mädels" sowie von "Jungen" und "Burschen", aber auch von "jungen Herrn" und "jungen Männern" die Rede. Beispielsweise träumte eine 17jährige Schneiderin davon, sich "später mit einem anderen *jungen Mädchen* zusammen niederzulassen" (SCHILFARTH 1926, S. 35f.). Eine 16jährige Arbeiterin urteilte über ihre Kolleginnen: "Die *Mädel* waren alle sehr freundlich." Und eine Verkäuferin wollte einen Beruf ergreifen, "der mir als *Mädel* paßt" (ebd., S. 40, 206). Die männlichen Jugendlichen beklagten sich, daß sie "jeglichen Verkehr mit *Mädels* unterlassen" sollten, oder rühmten sich damit, "schon sehr viel *Mädchen* geküßt" zu haben (KROLZIG 1930, S. 145). Sprachten männliche und weibliche Jugendliche von "Jungen", dann fällt besonders bei den Aufsätzen der Mädchen auf, daß häufig von "(jungen) *Herrn*" die Rede ist. Eine 16jährige erwähnte, daß sie aufgrund ihrer Mitgliedschaft in einem Stenographenverein "allerlei Beziehungen zu *jungen Herren*" (SCHIL-

FARTH 1927, S. 113) habe, während eine 15jährige Schneiderin davon träumte, daß sie "ein *junger Herr* anreden würde" (ebd., S. 139). Eine Gleichaltrige beschwerte sich bitter darüber, "nie mit einem *Herrn* ausgehen" zu dürfen (KROLZIG 1930, S. 151), und eine andere fühlte sich von männlichen Heranwachsenden und von ihren Eltern gleichermaßen unverstanden: "Man muß sich auch über andere Dinge unterhalten können, und meistens wollen die *jungen Leute* nur ein *Mädel*, um sich mit ihr zu amüsieren, aber eine Freundschaft, eine wahre Freundschaft, wollen doch die wenigsten *Herren*... Meine Eltern können eben auch nicht begreifen, daß man mit einem *jungen Mann* in freundschaftlichen Verhältnis stehen kann, sie denken immer, es mußte gleich eine Liebelei sein." (Ebd., S. 31f.)

Diese Jugendliche sprach von (potentiellen) Freunden als von "jungen Leuten", "Herren" und "jungen Männern". Entsprechende Ausdrücke für weibliche Heranwachsende fehlen hingegen in den Aufsätzen weitestgehend. So sprachen Arbeiterinnen nie von "Damen". Mit diesem Wort bezeichneten Hausangestellte ihre Arbeitgeberinnen, Verkäuferinnen und Schneiderinnen ihre Kundinnen und in seltenen Fällen auch ältere Kolleginnen, junge Büroangestellte zuweilen auch gleichaltrigen Kolleginnen. Außerdem finden sich noch einige wenige Aufsätze, in denen von "jungen Damen" im pejorativen Sinne gesprochen wird. So beklagte sich eine 17jährige Hausangestellte über außerhäuslich erwerbstätige Gleichaltrige: "Aber diese Mädchen wissen alle nicht, wie schön das Leben in der Familie ist. Die *jungen Damen* gehen lieber aus und amüsieren sich und denken ganz gewiß nicht an ihre Angehörigen, und lassen das Geld durch ihre Hände gleiten." (SCHILFARTH 1926, S. 213)

Ganz ähnlich wie mit der Bezeichnung "Dame" verhielt es sich auch mit "Fräulein." Damit bezeichneten die Jugendlichen vor allem solche ledige weibliche Personen, die sie auch mit "Fräulein" ansprachen - etwa die Vorgesetzte oder Meisterin, das "Fräulein Lehrerin", die Berufsberaterin. Von sich selbst sprachen die weiblichen Jugendlichen gewöhnlich nicht als "Fräulein", es sei denn, sie beschäftigten sich in ihren Aufsätzen explizit mit der Frage der Anrede.¹⁰ Hinter dem Gebrauch beider Bezeichnungen steckte offenbar die Absicht, die bezeichnete Person und sich selbst sozial zu verorten. Die Jugendlichen dokumentierten durch ihre Ausdrucksweise einerseits den Wunsch und das Vermögen, sich gewählt auszudrücken, andererseits markierten sie die besondere Stellung der mit "Fräulein" oder "Dame" Benannten.

Auch der Gebrauch der Bezeichnung "junger Herr" spiegelt das Bestreben, sich im Aufsatz höflich auszudrücken. Allerdings wurde dieser Ausdruck auch von Arbeiterinnen gebraucht. Damit sollte vermutlich zuweilen ein zwischen ihnen und ihrem Freund bestehendes soziales oder altersmäßiges Gefälle ausgedrückt werden, doch dürfte dies längst nicht für alle Fälle gelten, in denen von "jungen Herren" die Rede war. Insgesamt ist deshalb festzuhalten, daß viele Jugendliche beiderlei Geschlechts weibliche Heranwachsende als "Mädchen" bezeichneten und sie damit in die Nähe von Kindern rückten, während sie männliche Heranwachsende als "junge Herren" oder "junge Männer" be-

nannten - Begriffe, die diese eher in die Nähe von Erwachsenen stellten. Dies wird besonders deutlich, wenn man beachtet, daß es kein weibliches Äquivalent zum "jungen Mann" als Bezeichnung eines Heranwachsenden gab. Während im Aufsatz einer 16jährigen Verkäuferin ein Arbeitskollege und zukünftiger Partner als "junger Mann" bezeichnet wurde (SCHILFARTH 1927, S. 112) und während ein 15jähriger Bürobote stolz verkündete: "Ich bin jetzt ein junger Mann, und betrage mich auch danach" (DINSE 1932, S. 19), sprachen die Jugendlichen von "jungen Frauen" nur dann, wenn sie bereits *verheiratete* Frauen meinten. Besonders deutlich wird dies im Aufsatz einer jungen Berliner, die von einem Gespräch mit einer Gleichaltrigen berichtete: "Sie erzählte mir, daß sie einen Brief von ihrer Freundin aus Hamburg erhalten hat... Sie schrieb, daß sie bald in den Ehestand zu treten gedenkt. Wir beide haben uns sehr lustig darüber gemacht, so früh schon *junge Frau* zu sein. Wenn man irgend ein Vergnügen besucht, und es heißt dann *Fräulein*, ach *Fräulein*, so finde ich das schöner als schon *junge Frau*." (LAU 1930, S. 38)

Insgesamt ist festzuhalten, daß die Bezeichnung "Jugendliche" in der Weimarer Zeit noch keinen Eingang in die Alltagssprache der Heranwachsenden selbst gefunden hatte. Diese gebrauchten vielmehr mit "Mädchen" und "Jungen" geschlechtsspezifische Benennungen, und sie benutzten Bezeichnungen wie "Fräulein" oder "junge Dame", um soziale Differenz auszudrücken. Offenbar überwogen Geschlechts- und Schichtenunterschiede in den Augen der Jugendlichen die Gemeinsamkeiten, die zwischen den Angehörigen einer Altersgruppe bestehen mögen. Daß weibliche Jugendliche gewöhnlich als "Mädchen", männliche Jugendliche hingegen nicht unbedingt als "Jungen", sondern auch als "junge Herrn" oder "junge Männer" bezeichnet wurden, weist daraufhin, daß die männlichen Jugendlichen mit der Aufnahme der Erwerbsarbeit schon deutlichen Anteil an der Erwachsenenrolle hatten. Die gleichaltrigen weiblichen Jugendlichen blieben trotz ihrer Erwerbstätigkeit "Mädchen". Der Erwachsenenstatus war für sie unmittelbarer als für die Jungen an die Heirat geknüpft.

3. Abschied von der Kindheit

Für die heutige Jugend ist von einer "Entritualisierung der Statusübergänge" und einer "Differenzierung der Jugendzäsuren" gesprochen worden (FERCHHOFF/NEUBAUER 1989, S. 118). Beim Übergang von der Kindheit zum Jugendalter bzw. vom Jugend- zum Erwachsenenalter lassen sich viele "kleine Statuspassagen" erkennen - der erste Disco-Besuch, die Schulentlassung, die Beendigung einer Berufsausbildung, erste sexuelle Erfahrungen, das erste eigene Auto, der Auszug aus dem Elternhaus -, keine von ihnen definiert jedoch eindeutig das Ende der Kindheit bzw. des Jugendalters.

Eine solche Diffusität der Übergänge läßt sich für die Arbeiterjugendlichen der Weimarer Zeit nicht feststellen. Für sie kam das Ende der Kindheit mit

der Schulentlassung bzw. der gleichzeitig stattfindenden Konfirmation. Auf die individuelle psychische und physische Reife der Heranwachsenden wurde dabei keine Rücksicht genommen. Manche Jugendlichen wären gern weiter zur Schule gegangen. So schrieb ein Mädchen: "Als ich aus der Schule kam, fing der Kummer an. Die Zeit kam heran, und ich mußte die Schule verlassen, und von allen, die ich gern hatte, mußte ich scheiden. Trotzdem es mir sehr schwerfiel, ich mußte gehen, denn die Schulzeit war zu Ende." (KELCHNER 1929, S. 36) Andere Jugendliche waren mit der nach der Schulentlassung ergriffenen Erwerbsarbeit überfordert. So berichtete eine Schneiderin, daß sie zu Beginn ihrer Lehre einfach noch zu klein war: "Die ersten Tage gefiel es mir sehr gut. Wie ich aber später mit dem schweren Bügeleisen bügeln sollte, verging mir die Lust, und der Arm tat mir auch so weh. Ich reichte auch noch gar nicht ordentlich am Plättbrett heran, wenn ich etwas auf dem Ärmelbrett plätten sollte." (SCHILFARTH 1926, S. 155) Eine 14jährige Arbeiterin litt unter ihrer geringen Körpergröße: "Wenn man gar so klein ist, und man bekommt keine Arbeit, so ist man seinen Eltern eine Last, und sie machen sich Sorgen", schrieb sie. Als sie schließlich Arbeit in einem Lager bekam, mußte sie mit dem Spott der anderen Beschäftigten fertigwerden, denn diese - so erinnerte sich die Jugendliche - "lachten hell auf, als sie mich Knirps erblickten." (SCHILFARTH 1926, S. 153)

Daß der neue Lebensabschnitt unmittelbar mit dem Zwang zur Arbeit verbunden war, erschien den Jugendlichen selbstverständlich (SEYFARTH-STUBENRAUCH 1985, S. 420ff.). Manche von ihnen trauerten zwar der Kindheit nach wie etwa diese junge Berlinerin: "Die Jahre, in der ich noch zur Schule ging, waren die besten, man kam aus der Schule, machte Schularbeiten und konnte dann spielen gehen. Jetzt ist es anders ... wenn ich abends nach Hause gehe, habe ich auch meine freie Zeit. Diese benutze ich, um meine Sachen in Ordnung zu halten." (KELCHNER 1929, S. 36) Insgesamt herrscht in den Aufsätzen jedoch ein gewisser Fatalismus vor. So bemerkte eine Vierzehnjährige zum Thema "Kummer und Trost": "Seit wir aus der Schule entlassen sind, ist es für uns eine schwere Zeit, denn wir müssen arbeiten. Aber man bekommt nicht so leicht eine Stelle, das macht uns viel Kummer." (Ebd., S. 38f.) "Kummer" machte der Jugendlichen nicht der als selbstverständlich akzeptierte Zwang zu arbeiten, sondern die gleichzeitig herrschende Arbeitslosigkeit. Besonders deutlich beschrieb eine 15jährige Hausangestellte ihr Verhältnis zur Arbeit. Ihr erster Arbeitstag war ihr als traumatisch in Erinnerung geblieben. Tagsüber hatte sie ihre Arbeit nur unter Tränen verrichten können. "Am Abend, als sie beide [die "Herrschaften"] musizierten, gefiel es mir etwas besser. Aber trotz allem kam ich mir so verlassen wie in einem Käfig vor. Ich dachte so viel an die Vergangenheit, an die viele Freiheit, die ich genoß, welche ich jetzt aufgeben mußte. Was aber nichts machte, da ich doch an meiner Konfirmation die Kinderschuhe auszog und das Arbeiten gewöhnen mußte. So verging nun der erste Tag." (SCHILFARTH 1926, S. 66) Das Ende der Kindheit - hier in die Metapher des "Ausziehens der Kinderschuhe" gekleidet - kam mit der Konfirmation. Es schloß den Abschied von den Freiheiten der Kinderzeit und die bedingungslose Akzep-

tanz der Verpflichtung zur Arbeit ein und nahm keine Rücksicht auf die Befindlichkeit der Jugendlichen.

Wenn die neue Pflicht zu arbeiten für viele Jugendliche eine Belastung und sicher oft auch eine Überforderung darstellte, so waren die Jugendlichen doch auch stolz, wenn sie der Herausforderung genügen konnten, wobei die Freude am eigenen Verdienst, der gewöhnlich zu Hause abgegeben wurde, eine wichtige Rolle spielte. Eine 14jährige Arbeiterin schrieb zum Thema "Mein Beruf": "Gleich nach meiner Schulentlassung mußte ich in die Fabrik gehen. Der Anfang fiel mir zwar ein bißchen schwer, aber in den nächsten Tagen gefiel es mir sehr gut. Die erste Woche war bereits vergangen, und ich freute mich, daß ich jetzt auch Geld verdiene. Meinen Verdienst überlasse ich meiner Mutter, denn sie weiß besser, wie man mit dem Geld umzugehen hat als ich." (Ebd., S. 26) - Eine Gleichaltrige äußerte sich ganz ähnlich: "Als ich das erste Mal mein neues Amt antreten mußte, dachte ich, wie schön war doch die Kindheit, da dachte man nicht an Arbeit. Wenn man auch im Haushalt der Mutter mal helfen sollte. Es war doch immer eine Handreichung. Dann, als ich schon eine Woche beschäftigt war, dachte ich ganz anders über die Arbeit. Ich war stolz auf meinen Beruf. Wenn ich auch nur ein einfaches Lehrling war... Welch eine Freude war es, als ich mein erster selbstverdientes Geld den Eltern bringen konnte." (LAU 1930, S. 71) Auch eine 16jährige Bankangestellte aus kleinbürgerlicher Familie freute sich über ihren neuen Status als Berufstätige: "Ist man doch nun schon kein Kind mehr, darf man sich schon zu den Menschen zählen, die mithelfen können am großen Werk für die Menschheit". Auch sie verwies stolz auf ihren Verdienst: "Was für ein wundervolles Gefühl ist es aber auch jedesmal, wenn ich mein zwar noch nicht hohes Gehalt zu Hause abgeben kann und Muttel wieder etwas Neues schaffen kann." (SCHILFARTH 1926, S. 214f.)

Festzuhalten ist, daß der Übergang von der Kindheit zur Jugend in der Selbstwahrnehmung der Heranwachsenden aus unteren Schichten an die Entlassung aus der Volksschule bzw. die zeitgleich stattfindende Konfirmation geknüpft war. Der Übergang war damit abrupt. Er stellte ein kollektives Ereignis dar und erfolgte ohne Rücksicht auf persönliche Wünsche oder individuelle Befindlichkeit. An die Schulentlassung schloß sich, wenn auch nicht unbedingt sofort, eine Erwerbsarbeit an (BENNINGHAUS 1992, REH 1992). Doch auch Jugendliche, die nicht erwerbstätig wurden, sahen - wie hier nicht zitierte Aufsätze von Haustöchtern und Schülerinnen deutlich zeigen - ihren neuen Status vor allem durch die Verpflichtung zur Arbeit definiert.

Dies könnte nun leicht zu dem Schluß führen, daß es für Weimarer Unterschichtjugendliche eigentlich gar keine Jugend gab, daß sie vielmehr "fast über Nacht zum Erwachsenen" wurden (EBERTS 1981, S. 43f.; HERRMANN 1987, S. 143). Der Aufsatz einer vermutlich aus kleinbürgerlichen Kreisen stammenden Verkäuferin würde diese These unterstützen. Die 15jährige beschrieb ihren ersten Arbeitstag als eine Form der Initiation in das Erwachsenenleben: "Der Abend kam, ich legte Hut und Mantel an und konnte als

Erste nach Hause gehen. Mit Stolz erfüllt setzte ich meinen Weg fort. Es war doch zu schön, sich zu den Erwachsenen zu rechnen. Mit Würde und strammer Haltung trat ich ins Haus. Müde und erschöpft ging ich nach dem Essen gleich zu Bett. Die ganze Nacht träumte ich vom Geschäft. Den Tag vergesse ich nie." (SCHILFARTH 1926, S. 179f.) Dieser Text ist einzigartig. Die Selbstbezeichnung als *Erwachsene* findet sich in keinem anderen Aufsatz, weshalb sie nicht überinterpretiert werden sollte. Nur die Untersuchung entsprechender Selbstaussagen männlicher Jugendlicher könnte zeigen, ob sich diese wirklich als *Erwachsene* sahen. Im bewußtsein der Mädchen und ihrer Umwelt war, wie der folgende Abschnitt zeigt, der Erwachsenenstatus für Frauen gewöhnlich an die Heirat geknüpft. So dürfte es kein Zufall sein, daß die zuletzt zitierte Jugendliche ihr Auftreten als "mit Würde und strammer Haltung" beschreib, einer Formulierung also, die deutlich männlich konnotiert ist. Indem sie berufstätig wurde, hatte sie Anteil an einer Erwachsenenrolle, doch handelte es sich dabei um die Rolle des berufstätigen Mannes, nicht um die der erwachsenen Frau.

4. Vom Mädchen zur Frau: Zäsur und Zukunftserwartung

Die Beschäftigung mit der Selbstbezeichnung der Jugendlichen führt zu der Feststellung, daß der Status der "jungen Frau" in den Augen der Jugendlichen unmittelbar an die Heirat geknüpft war. Die Aufsätze zeigen außerdem, daß die Jugendlichen eine relativ genaue Vorstellung davon hatten, wann der Übergang von der Jugend zum Erwachsenenalter erfolgen sollte. So schrieb eine 17jährige Schneiderin: "Ich hätte Lust auf dem Land zu heiraten, doch erst zwischen 21 und 25 Jahren." (SCHILFARTH 1927, S. 133) - Eine 15jährige Modistin erklärte: "Auch gedenke ich mich später einmal zu verheiraten, jedoch erst nach einem Alter von 22 Jahren, weil ich denke, vorher führt es nur zu einer unglücklichen Ehe, wo man immer noch für andere schwärmt." (Ebd., S. 139) - Und eine junge Kontoristin, die sich im Alter von 16 Jahren nicht für Männer interessierte, ja sogar "noch sehr viel Abneigung gegen einen jungen Herrn" verspürte, erwartete, daß sich diese Aversion mit den Jahren legen und sich ihr mit 24 Jahren "ganz von selbst ein ehrlichen Mann" nähern würde, um sie zu heiraten (ebd., S. 134). Zwischen 21 und 25 Jahren lag das Heiratsalter, das die Mädchen für angemessen hielten. Tatsächlich waren viele von ihnen bei der Heirat dann etwas älter. So waren beispielsweise 1925 nur 15% der 21jährigen und 42,5% der 24jährigen verheiratet. Erst unter den 25jährigen überwog der Anteil der Verheirateten den der Ledigen. Und auch von den 28jährigen war noch immer ein knappes Drittel ledig (Statistik des Deutschen Reichs, S. 587).

Die klaren Angaben zum erwarteten Heiratsalter zeigen bereits, wie selbstverständlich es den Mädchen war, daß sie später heiraten würden. Dies wird auch deutlich, wenn man die statistische Auswertung der Gesamtheit der von

ELSE SCHILFARTH Mitte der Zwanziger Jahre gesammelten Aufsätze zu dem Thema "Wie ich mir ein glückliches Leben denke" betrachtet. SCHILFARTH lagen 782 Aufsätze von Arbeiterinnen, 1457 von Handwerkerinnen und 1140 von kaufmännischen Lehrmädchen vor. Von diesen insgesamt 3379 Mädchen äußerten sich nach SCHILFARTH'S Angaben 34 (also genau 1%) negativ über die Ehe.¹¹ Gut 3/4 der Mädchen (75,9 %) erwähnten die Ehe als Bestandteil eines "glücklichen Lebens" (SCHILFARTH 1927, S. 376). Unter den übrigen Mädchen mögen durchaus noch weitere Ehegegnerinnen gewesen sein, die sich nur nicht explizit äußern wollten. Trotzdem zeigt SCHILFARTH'S Erhebung eindeutig, daß der weitaus größte Teil der schulentlassenen Mädchen in der Weimarer Zeit die Eheschließung als selbstverständlichen Bestandteil ihres weiteren Lebens betrachtete und zwar bereits in einem Alter, in dem sie noch kaum negative Erfahrungen mit Erwerbsarbeit hatten sammeln können.¹²

Die Selbstverständlichkeit, die die Ehe für die meisten Mädchen hatte, bedeutete nicht, daß die Jugendlichen so schnell wie möglich heiraten wollten oder blind für etwaige mit der Ehe einhergehende Schwierigkeiten waren. Eine 16jährige Arbeiterin kam aufgrund des Beispiels ihrer Eltern zu dem folgenden Ergebnis: "Wenn ich mal älter bin, dann werde ich meine Eltern unterstützen. Heiraten werde ich auf keinen Fall, denn von der Stunde an ist das Leben verpfuscht. Die Männer stiften in der Ehe nur Unheil. Das sehe ich an meinem Vater und an verschiedenen anderen Familien. Die Frauen sitzen daheim bei einer Stube voll Kinder und haben nichts zu essen, und der Mann sitzt im Wirtshaus; die Familie ist vergessen, und er säuft sich einen Rausch an. Das habe ich alles schon mitgemacht." (SCHILFARTH 1927, S. 155)

Obwohl die Jugendlichen aus eigener Anschauung wußten, daß das Eheleben Schwierigkeiten mit sich bringen konnte, entwickelten die weitaus meisten von ihnen keine alternativen Zukunftsvisionen.¹³ Solche finden sich lediglich in den Aufsätzen einiger Handwerkerinnen. So schrieb eine 18jährige Schneiderin: "Da ich jetzt Schneiderin lerne und dazu sehr große Lust habe, denke ich mir am glücklichsten, wenn ich später meinem Beruf voll und ganz nachgehen kann. Oft, in Gedanken versunken, stelle ich mir mein späteres Heim vor; dazu gehört vor allem eine schöne große Werkstatt, in der ich mir eine Schar von jungen, lustigen Mädchen denke, die ebenfalls meinen Beruf ergreifen wollen, ich aber die Freude haben darf, es ihnen zu zeigen und sie zu belehren. Meine Zimmer werde ich selbst und mit großer Freude einrichten. Keine übertriebenen Luxusmöbel, sondern schlichte, vor allen Dingen saubere Möbel sollen mein Zimmer zieren. Wenn ich mich am Abend mit dem glücklichen Gefühl, meine Pflicht getan zu haben und voller Freude in die Zukunft schauend, schlafen legen kann, so denke ich mich glücklich." (SCHILFARTH 1926, S. 60) Diese Jugendliche erwartete, daß ihr die Arbeit als Schneidermeisterin Befriedigung verschaffen und ihr viel Raum für selbständige Gestaltung geben würde. Ob sie sich außerdem eine Heirat vorstellte, wird aus dem Aufsatz nicht deutlich. - Eine 20jährige äußerte sich hier unmißverständlich: "Schließlich, nach vielem Überlegen meiner Eltern, durfte ich die Damenschneiderei erlernen. Ich bekam auch bald eine Stelle und trat mit

17 Jahren in die Lehre. Bis jetzt bin ich mit meinem Beruf sehr zufrieden und hoffe, meine baldige Gehilfinnenprüfung gut zu bestehen. Nach meiner Prüfung will ich dann anfangen selbständig zu arbeiten, und späterhin gedenke ich auch meine Meisterprüfung zu machen. Heiratsgedanken habe ich bisher noch nicht gehegt und habe auch nicht die Absicht, später in den Ehestand zu treten. Mein ganzes Leben will ich für meinen Beruf widmen. Hoffentlich bekommen wir bald bessere Zustände, so daß mir mein berufliches Fortkommen erleichtert wird." (Ebd., S. 107f.) Diese junge Frau war, wie aus anderen Passagen ihres ausführlichen Aufsatzes hervorgeht, Tochter eines Schneiders, und zwei ihrer Brüder waren ebenfalls Schneider. Sie wußte also, wie ihr Berufsalltag als selbständige Schneiderin aussehen würde. Ihre Identifikation mit dem Beruf war so stark, daß sie die Ehe nicht als notwendigen Bestandteil ihres Erwachsenenlebens betrachtete.

Andere angehende Schneiderinnen und Putzmacherinnen stellten sich eine Vereinbarung von Erwerbsarbeit und Familie vor. So schrieb eine 15jährige: "Selbstverständlich ist das, daß ich meinen Beruf als Schneiderin weiterführe und mich nach dem 24. Lebensjahre als Meisterin ausbilde. Schon jetzt wandert in mir der Gedanke, daß ich mit einer kleinen Familie ein Geschäft führe." (Ebd., S. 226) Daß gerade die Schneiderinnen ihren Erwachsenenstatus auch ganz auf die Berufstätigkeit stützen oder sie zumindest als dauerhaften Bestandteil ihres Lebens denken konnten, hing nicht nur mit den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten ihrer Zukunftswünsche zusammen. Neben ökonomischen Möglichkeiten spielten hier kulturelle Vorstellungen eine wichtige Rolle. Die Arbeit als Schneiderin galt als eine dem weiblichen Geschlecht angemessene Tätigkeit. Es war deshalb für Schneiderinnen und Modistinnen möglich, beruflichen Ehrgeiz mit konventionellen Vorstellungen von Weiblichkeit zu vereinbaren. Die oben zitierten Texte spiegeln diesen Wunsch deutlich wider. So kann der Verweis auf die Aufgabe der Meisterin, "eine Schar von jungen, lustigen Mädchen" auszubilden, durchaus als Versuch gelesen werden, die Arbeit als selbständige Handwerkerin - immerhin eine durchaus männlich konnotierte Form der Erwerbsarbeit - als eine typisch weibliche, ja mütterliche Funktion darzustellen. Andere Berufe, die ohnehin schon als männlich oder vermännlichend gedacht wurden - wie die Arbeit der Fabrikarbeiterinnen oder Büroangestellten -, ließen solche Zukunftsvisionen nicht zu.

Wenn also bei weitem die meisten weiblichen Jugendlichen aus unteren Bevölkerungsschichten erwarteten zu heiraten, so sagt dies wenig über ihre konkreten Zukunftsvorstellungen aus. Was sich die Mädchen unter einem Leben als Hausfrau und Mutter vorstellten, wird in ihren Aufsätzen zum Thema "Meine Mutter" deutlich. In diesen spiegeln sich die Maßstäbe, die die Jugendlichen an ihre Mütter anlegten und denen sie in Zukunft selbst gerecht werden wollten. Die Rolle der Ehefrau und Mutter erscheint in den Aufsätzen als ambivalent. Sie changiert zwischen den Polen der Selbstlosigkeit einerseits und der Selbständigkeit andererseits, wobei sich beides gegenseitig bedingt. Die "gute" Mutter, wie sie in den Aufsätzen beschrieben wird, versucht, den Wünschen aller Familienmitglieder gerecht zu werden und

stellt ihre eigenen Bedürfnisse weitestgehend zurück. Gleichzeitig ist sie in ihrer Sorge für das Wohl der Familie auch die Konstrukteurin des Familienalltags, von deren Kompetenz und von deren Entscheidungen die anderen Familienmitglieder abhängig sind.¹⁴

Die erwartete Opferbereitschaft der Mutter wird in den Aufsätzen mit Hilfe von zwei Topoi ausgedrückt: der Mutter, die "von früh bis spät" arbeitet, und der Mutter, die sich "jeden Bissen vom Munde" abspart. Beide finden sich im Aufsatz einer 16jährigen Verkäuferin: "Meine Mutter ist eine sparsame ehrliche Frau. Sie ist ganz krank, wenn nicht alles am Fleck ist, wie sie's will. Sie ist auch sehr besorgt um ihre Familie, lieber ißt meine Mutter nichts, bis nicht ihre Kinder und ihr Mann etwas haben. So eine Mutter findet man unter 10 eine. Meine Mutter arbeitet Tag und Nacht, wenn es sein muß, und nichts ist ihr zuviel. Sie schämt sich auch keiner Arbeit. Wie wir noch klein waren, ist meine Mutter nicht aus dem Hause, wie eine andere Mutter ins Theater usw., das kannte meine Mutter nicht, und jetzt, weil wir groß sind, geht sie auch nirgends hin, weil es immer im Hauswesen etwas zu tun gibt. Meine Mutter hatte noch nichts Schönes auf der Welt gehabt, denn sie kannte jahraus, jahrein nichts wie Arbeit." (SCHILFARTH 1927, S. 20) Daß die Tochter eine Ausbildung zur Verkäuferin machen konnte und daß die Mutter nicht etwa auf den Kino-, sondern auf den Theaterbesuch verzichtete, läßt darauf schließen, daß es der beschriebenen Familie wirtschaftlich vergleichsweise gut ging, so daß es sehr unwahrscheinlich ist, daß man in dieser Familie wirklich am Essen sparen mußte. Offenbar ging es der Jugendlichen darum, die (angebliche) Selbstlosigkeit der Mutter durch möglichst krasse Formulierungen hervorzuheben.

Als Gegenbild der aufopferungsfreudigen Mutter fungierte die "Rabenmutter". Diese wurde in einer Reihe von Aufsätzen als schlechte Hausfrau und als herzlose Person porträtiert. Besonders die Befriedigung eigener Konsumbedürfnisse wurde den Müttern nicht zugestanden. So konstatierten Berliner Jugendliche in ihren Aufsätzen über "Kummer und Trost": "In vielen Ehen ist die Mutter putz- und vergnügungssüchtig. Sie verliedert die Wirtschaft und vernachlässigt die Kinder." - Oder: "Die Frau geht tagsüber spazieren, besucht Freundinnen und Kaffee. Das Kind liegt dann tagsüber auf der Straße. Die Schularbeiten werden spät Abends gemacht, oft auch gar nicht. Manchmal kommt es auch vor, daß wenn das Kind aus der Schule kommt, keiner zu Hause ist." (KELCHNER 1929, S. 20)

In den Augen der Jugendlichen hatte die Mutter, soweit man den Aufsätzen glauben will, bedürfnislos, selbstlos und fleißig zu sein. Sie trug die Verantwortung für das physische, aber auch für das psychische Wohlergehen der Familie. Diese Funktionen machten die Mütter zugleich aber auch innerhalb der Familie zur "Hauptperson", wie eine 15jährige Arbeiterin es ausdrückte (SCHILFARTH 1927, S. 14). Die anderen Familienmitglieder waren auf die Mutter angewiesen, die den Familienalltag formte.¹⁵ So ist wohl auch die oben zitierte Bemerkung einer Verkäuferin über ihre Mutter, nach der diese

"ganz krank" sei, "wenn nicht alles am Fleck ist, wie sie's will", als Hinweis auf die Dominanz der Mutter innerhalb der Familie zu verstehen.

Die Mütter trafen oftmals wesentliche Entscheidungen. So war es in vielen Familien üblich, daß die Hausfrau das Familienbudget verwaltete und alle anderen Familienangehörigen von ihr ein Taschengeld erhielten. Die Bedürfnisse der männlichen Familienangehörigen wurden dabei zwar oft antizipiert und verstärkt berücksichtigt. Aus der Sicht der Jugendlichen bedeutete diese Kompetenz der Mutter jedoch konkret, daß das Wohlergehen der Familie von den Sparkünsten der Mutter abhing und daß diese darüber befand, wieviel Geld die Jugendliche zur Verfügung hatte, welche Kleidung ihr gekauft wurde und - häufig auch - welchen Beruf sie ergreifen mußte bzw. durfte. Gerade bei der Berufswahl der Töchter spielte die Mutter eine entscheidende Rolle.¹⁶ Ihre Verantwortung für das Wohlergehen der gesamten Familie konnte dabei auch bedeuten, daß sie sich gegen die Wünsche der Tochter und den Willen des Vaters durchsetzte. So beschrieb eine Jugendliche, wie sie vom Vater in ihrem Wunsch unterstützt wurde, Kontoristin zu werden. Nach dem Besuch einer Handelsschule fand sie Arbeit in einem Büro: "Jeden Monat gab es dann zu Hause einen furchtbaren Streit, wegen meinem Verdienst. Jetzt mußte ich kündigen, weil ich zu wenig verdiente. Zu der Zeit war es gerade sehr knapp mit Stellen, und ich war dann einen vollen Monat zu Hause. Meine Mutter schimpfte und zankte mit mir und sagte, gehe so in ein Geschäft und sieh zu, daß du etwas verdienst. Nun gehe ich in ein Geschäft als Arbeitsmädchen. Mein Vater meint aber immer, ich solle mich auf den Beruf für das Kontor weiter ausbilden." (SCHILFARTH 1926, S. 64)

Insgesamt erschien die Rolle der Mutter den Heranwachsenden als eine Mischung aus Sorge und Macht, die nicht *per se* unattraktiv war. Den Bereich der Gestaltungsmöglichkeiten überbetonend, stellten sich die Mädchen ihr zukünftiges Leben in einem eigenen Zuhause vor, "wo man schalten und walten kann, wie man will" (eine 16jährige Kontoristin, in SCHILFAHRT 1927, S. 142f.). Die eigene Zukunft sollte sich zudem in den Augen der Jugendlichen insofern vom Alltag der Mütter unterscheiden, als sich viele der Aufsatzschreiberinnen weniger Kinder als ihre Eltern wünschten.¹⁷ So erklärte eine 16jährige Arbeiterin: "Kinder möchte ich nicht, wenigstens nicht soviel als meine Eltern, daß alle 2 oder 3 Jahre der Storch einkehrt." (SCHILFARTH 1927, S. 136) Die meisten Jugendlichen erklärten ausdrücklich, nur zwei Kinder haben zu wollen. So schrieb eine 16jährige Weberin: "Einen Mann möchte ich mal haben, den ich wirklich lieben könnte. Dann möchte ich wenigstens zwei Jahre mit ihm allein leben, und dann wünsche ich mir zwei allerliebste Kinder. Aber nur zwei Kinderchen will ich haben, einen Jungen und ein Mädchen. Nur so denke ich mir ein glückliches Leben!" (Ebd., S. 146f.) Typisch an diesem Aufsatz ist auch der Wunsch nach einem Jungen und einem Mädchen. Manche der Jugendlichen wußten sogar schon die Namen der Kinder, etwa "Sepperl und Marerl" oder "Inga-Britt und Rolf".¹⁸ Hinter dem Wunsch, die Zahl der Kinder auf zwei zu begrenzen, stand die Absicht, die Arbeitsbelastung der Hausfrau und Mutter zu verringern und ihren

Handlungsspielraum zu erweitern sowie die ökonomische Lage der Familie zu heben und gesellschaftlichen Aufstieg zu ermöglichen.

Das Verhältnis zu ihrem Ehemann stellten sich die Jugendlichen als eine Liebesbeziehung mit strenger Arbeitsteilung vor. So hofften sie einen Mann zu bekommen, der in der Lage sein würde, die Familie zu ernähren. Für diesen wollten die Mädchen dann sorgen. Für sich selber erwarteten sie, vom Mann geliebt und geachtet zu werden. Sein Äußeres war ihnen alles andere als gleichgültig. So finden sich häufig Äußerungen wie die einer 16jährigen Schneiderin, die erklärte: "Wenn ich alles gelernt und geschickt und vernünftig bin, möchte ich mir einen anständigen Mann suchen. Er soll auch schön sein und eine hübsche Figur haben." (SCHILFARTH 1927, S. 131) Manche Mädchen erhofften sich durch die Heirat einen unmittelbaren gesellschaftlichen Aufstieg und träumten je nach ihrer eigenen sozialen Stellung davon, "einen Pastor oder Rechtsanwalt", "einen Baron oder einen Beamten" zu heiraten.¹⁹ Viele Jugendliche äußerten in ihren Aufsätzen aber bescheidenere und realitätsnähere Wünsche. Der Mann sollte vor allem fleißig und zuverlässig sein, einer "der arbeiten kann", wie eine 15jährige Hausangestellte es ausdrückte (SCHILFARTH 1926, S. 75). Eine andere schrieb, sie wolle einen "guten, arbeitsamen Mann". "Am liebsten einen, der in fester Stellung ist und keinen Hafenarbeiter, der manches Mal nur ein- oder zweimal in der Woche Arbeit hat, auch sind sie so derb." (SCHILFARTH 1927, S. 136) - Eine Schneiderin erklärte ausdrücklich, einen Mann aus ihrem "Stand, vielleicht einen Handwerker oder dgl." heiraten zu wollen, einen "guten, ordentlichen und fleißigen Mann". Wichtig war auch, daß er nicht "so viel in den Wirtshäusern rumfliegt", wie eine andere 15jährige meinte (ebd., S. 138f., 136). Insgesamt zeigen die Aufsätze, daß den Mädchen eine glückliche Ehe als ein durchaus erreichbares Ziel erschien, vorausgesetzt, es gelang, einen guten Ehemann nicht nur zu finden, sondern auch noch, wie eine 16jährige Schneiderin es ausdrückte, "an sich zu fesseln." (Ebd., S. 229)

In der Sekundärliteratur, wie auch in zeitgenössischen Quellen, sind Arbeiterfrauen zuweilen als wahre Elendsgestalten dargestellt worden, die unter der Doppelbelastung aus Haus- und Erwerbsarbeit zu zerbrechen drohten, die aufgrund von zahlreichen Schwangerschaften und Geburten vorzeitig alterten und unter gewalttätigen Ehemännern litten (SODER 1980; DYHOUSE 1981, S. 7-9, 19; WELLNER 1981, S. 550-552). Ohne die Lebensbedingungen dieser Frauen (die hier nicht untersucht werden sollen) beschönigen zu wollen, muß doch festgehalten werden, daß die weiblichen Jugendlichen ihre Mütter anders wahrnahmen und sich für sich selbst auch eine andere Zukunft erhofften. Unter der Voraussetzung, daß ein geeigneter Ehemann gefunden und die Kinderzahl reduziert werden konnte, erschien ihnen die Rolle als Hausfrau und Mutter als anstrengend, aber durchaus befriedigend. Sie erwarteten ein Dasein, daß zwar durch ein hohes Maß an Verantwortung und Arbeit gekennzeichnet sein würde, das ihnen aber zugleich Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, in dem sie selbst von einer Neben- zur "Hauptperson" werden würden. Den Beginn dieser neuen Lebensphase stellte die Heirat dar, die im

Alter zwischen Anfang und Mitte Zwanzig erfolgen sollte. Diese wurde zwar nicht unbedingt herbeigesehnt, aber sie wurde von den meisten als selbstverständliches Ereignis angesehen und erwartet. Alternative Lebensentwürfe fehlten fast vollständig.

5. Jugendfreuden

Das Bild, das sich die Jugendlichen von ihrer eigenen Zukunft machten, beeinflusste auch ihre Wahrnehmung der Gegenwart. Sie sahen die Jugend als eine relativ lange Lebensphase, die von der Schulentlassung bis zur Heirat - und damit rund zehn Jahre - dauerte. Aus der Sicht der Heranwachsenden stellte die Jugend nicht einfach eine kurze Übergangs- oder Vorbereitungsphase dar. Vielmehr hob sie sich deutlich von anderen Lebensphasen ab. Ihre Arbeit unterschied die Jugendlichen der eigenen Wahrnehmung nach gleichermaßen von Kindern - die noch nicht zu arbeiten brauchten - und von erwachsenen Frauen, deren Arbeit sich im wesentlichen in Haus- und Familienarbeit erschöpfen sollte. Während von letzteren bedingungslose Aufopferung verlangt wurde, betrachteten die Mädchen ihre Jugend als Lebensphase, die zwar mit Erwerbsarbeit, aber im wesentlichen ohne Verantwortung einherging. Zwar mußten die Mädchen im Haushalt mitarbeiten, und ihre Freizeit war sicher auf wenige Stunden beschränkt, aber trotzdem stellte die Jugend in ihren Augen eine Atempause vor der Übernahme der Rolle der Hausfrau und Mutter dar. Und so selbstverständlich es den Mädchen war, daß sie diese Rolle übernehmen mußten, so eindeutig hatten sie die Absicht, die Jugend zu genießen. Eine 15jährige Verkäuferin brachte letzteres auf den Punkt, als sie schrieb: "Denn lustig muß man in der Jugend sein, sonst kommt später die Reue." (SCHILFARTH 1926, S. 127) Dieses "lustig sein" bezog sich sowohl auf bestimmte Freizeitaktivitäten als auch auf das Anknüpfen von Beziehungen. Dabei läßt sich eine gewissen Zweiteilung der Jugend erkennen. Eine 16jährige Arbeiterin formulierte dies so: "Ein jedes Mädchen sieht man heute mit einem Herrn gehen; von 14 bis 18 Jahren sind die besten und schönsten Jahre. Haben sich nun zwei gefunden, die sich lieben, so verkehren sie beide. Sind sie willens, sich zu heiraten, so sorgen sie für ein eigenes Heim." (SCHILFARTH 1927, S. 114)

Besonders die ersten Jugendjahre galten als Zeit der Freiräume und boten die Gelegenheit zu vergleichsweise unverbindlichen Beziehungen. Eine 15jährige Kontoristin schrieb: "Ich poussiere auch feste darauf los, und da ist meine Mutter auch manchmal dahinter, aber das gibt der Sache keinen Bruch, wenn es eine Zeitlang aufgehört hat, fängt man wieder von neuem an; man muß die Gelegenheit benutzen, um in der Jugendzeit zu bummeln." (Ebd., S. 114) Ob es bei der "Poussage" blieb oder ob es zum Geschlechtsverkehr kam, inwieweit also für Arbeiterjugendliche wie für die bürgerlichen von einem sexuellen Moratorium gesprochen werden kann (HERRMANN 1987, S. 143),

läßt sich anhand der Schulaufsätze selbstverständlich nicht feststellen. Einige Mädchen erwähnten zwar ausdrücklich, daß sie bereits feste Beziehungen eingegangen waren, hielten sich aber gleichzeitig noch zu jung dafür. So schrieb eine 17jährige Arbeiterin: "Zwar habe ich mich, wenn ich offen sein soll, viel zu früh an einen jungen Menschen gebunden. Ich habe schon zwei Jahre lang Verkehr. Ich schreibe es ruhig nieder, denn ich finde es nicht schlimmer, als wenn sich die jungen Mädels alle Abend an den Arm eines fremden Herrn baumeln. Ich habe diesen Menschen im Kreise meiner Bekannten kennengelernt und weiß, mit wem ich's zu tun habe. Ich gedenke, mich mit 19 Jahren zu verloben." (SCHILFARTH 1927, S. 114) Insgesamt erwecken die Äußerungen der Jugendlichen den Eindruck, daß am Beginn der Jugendphase eher flüchtige Beziehungen standen, die dann bei zunehmenden Alter von ernsthafteren abgelöst wurden, womit ein Teil der "Jugendfreuden" bereits verloren ging. So schrieb eine 16jährige Schneiderin: "Diese Jahre denke ich, sind die schönsten im Leben; leider vergehen sie zu schnell. Ich denke, wenn man mal die 20er Jahre erreicht hat, wird das Leben ernster. Da muß man schon an das Heiraten denken, denn das Leben immer ohne Mann zu verleben, muß sehr trocken sein." (Ebd., S. 229)

Das wohl auffälligste Merkmal der Aufsätze zum "Glücklichen Leben" ist der Fatalismus, mit dem die Jugendlichen das Ende der Jugend und der damit verbundenen Freuden erwarteten. So genossen sie zwar - wie eine 16jährige Hausangestellte es ausdrückte - die Tatsache, ihr "verdientes Geld allein verbrauchen" und ihr Leben ohne Rücksicht auf einen Gatten gestalten zu können, und manche kamen wohl zu dem gleichen Ergebnis wie eine 15jährige Arbeiterin, die schrieb: "Frei und ledig ist es am schönsten, kann man machen, was man will." (Ebd., S. 268, 153) Doch offenbar war dieser Zustand in den Augen der Jugendlichen nicht konservierbar, waren die Freuden vergänglich. So schrieb eine 15jährige Verkäuferin: "Meine Freundin und ich gehen jeden Sonntag mit unseren Bräutigams entweder zum Volksgarten Kahn fahren oder ins Kino. In der jetzigen Zeit kann ich mich noch freuen." (Ebd., S. 114) - Eine 16jährige Verkäuferin bedauerte das bereits antizipierte Ende der Jugend. Sie schrieb: "Im Kreise jugendlicher Kollegen und Kolleginnen, von jenen geachtet, geschätzt, geliebt, möchte ich tanzen, lachen, singen, springen und in Übermut schwelgen. Ich möchte überhaupt nicht alt werden, bloß älter werden bis zu 21 Jahren und dann so bleiben bis an mein Lebensende." (Ebd., S. 296) - Eine gleichaltrige Arbeiterin war sich ebenfalls sicher, daß die Jugendfreuden nicht ewig andauern würden und daß sie letztlich heiraten würde: "Glücklich bin ich, wenn ich in einer Bar, in einer Diele oder in einem Tanzlokal bei einer Flasche Wein sitze. Doch dieses wird nicht immer so bleiben können. Mit der Zeit wird sich's ändern und ich denke daran, mir ein eigenes Heim zu gründen." (Ebd., S. 267)

Die für die Jugend typischen Freizeitbeschäftigungen und Beziehungsformen überkamen die Jugendlichen ihrer eigenen Darstellung nach recht plötzlich. So schrieb eine junge Arbeiterin: "Jedes junge Mädchen, wenn es aus der Schule entlassen ist, fängt an, sich mit Männern abzugeben. Sie gehen auf

den Tanzboden, wie es jetzt die Mode ist, es ist nicht mehr zu halten." (LAU 1930, S. 39) Die Freizeitaktivitäten der Jugendlichen waren nicht auf den Konsumbereich beschränkt. Doch wie Bar- und Tanzsaalbesuch galt auch das Wandern als ein Privileg der Jugend, das mit der Heirat verloren gehen würde. So schrieb eine 15jährige Schneiderin aus München: "Mein Ideal ist das Wandern: im Sommer ins Gebirge zum Klettern und zum Baden. Auf's Eis gehe ich auch sehr gern. Aber das Kino ist nicht mein Geschmack. Ich finde es traurig, wenn der Stumpfsinn eines Menschen durch das Kino abgelenkt werden sollte. Ich meine doch, die Natur könnte größere Reize haben als das unnatürlichste, der Gegenwart weitest entrückte Kino. Heiraten möchte ich vorerst noch nicht, denn ich möchte meine Freiheit genießen und wandern!" (SCHILFARTH 1927, S. 199)

Daß am Ende der Jugend die Ehe stehen sollte, ermöglichte es den Mädchen, ihre Freizeitaktivitäten mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit der Partnerwahl zu begründen. Recht lapidar wurde dies von einer 16jährigen Verkäuferin formuliert: "Das schönste Vergnügen bereitet mir die Tanzstunde, denn hier ist mir die Möglichkeit geboten, einen Herrn herauszuwählen, den ich später heiraten möchte." (Ebd., S. 229) - Und auch eine 17jährige behauptete, ihren späteren Mann beim Tanzen kennenlernen zu wollen: "Vor allen Dingen wünsch ich mir einen Mann, der mir gut ist und der auch etwas arbeiten will. Denn ein Leben ohne Mann denk ich mir sehr trocken. Diesen finde ich aber nicht zu Hause hinter dem Ofen, deshalb gehe ich auf Tanzbelustigungen oder sonst irgendwohin und denke da, den richtigen zu schnappen. Wenn man nur als von zu Hause weg dürfte, wie man wollte. Aber es findet sich meistens Rat." (Ebd., S. 229)

Die Jugendlichen begriffen die Jahre zwischen Schulentlassung und Heirat als einen glücklichen Lebensabschnitt, den es zu genießen galt. Sie fühlten sich dazu berechtigt, Geld und Zeit für sich selbst in Anspruch zu nehmen - ein Verhalten, daß sich mit ihrer Vorstellung vom Leben der verheirateten Frau und Mutter nicht vereinbaren ließ. Dementsprechend waren die Jugendfreuden vergänglicher Natur. Die das Ende der Freiheiten bedeutende Heirat wurde gleichzeitig zu deren Rechtfertigung herangezogen. Offenbar ließen sich die typischen Jugendaktivitäten gerade deshalb einklagen, weil sie bereits das Versprechen enthielten, daß sie zu einer Heirat führen und deshalb nur Freiheiten auf Zeit darstellen würden.

6. Resümee

Jugendforscher und Psychologen, aber auch die *bürgerlichen* Jugendlichen selbst sahen in der Jugend eine Phase der persönlichen Reifung und des sozialen Moratoriums. So schrieb eine 17jährige Schülerin eines Oberlyzeums: "Während keiner Zeit meines Lebens habe ich mir so oft ein glückliches Leben ausgemalt, wie jetzt gerade... Dieses Suchen nach Lichtblicken und

dieses Gefühl des Unbefriedigtseins ist, glaube ich, typisch für unser Alter. Ich bin aus einem Kinde zum reifen Menschen geworden. Das ist ein tiefgreifender Umschwung, und ich fühle selbst, daß ich wesentlich anders bin, als vor einem Jahre. Aber die Leute sind verblendet, sie sehen nicht, was für Fragen in mir aufsteigen. Ich merke zwar, daß mein Wort zu Hause etwas gilt. Wenn man mir in meinem Beisein auch widerspricht, ich fühle, daß ich einen großen Einfluß ausübe. Was mich stutzig macht, ist, daß, obgleich man sieht, daß ich einen festen Standpunkt habe, man in mir in mancher Beziehung noch immer ein 'Kind' sieht. Frau H. war krank und ich fragte: 'Was fehlt ihr denn eigentlich?' Dann wurde meine Mutter verlegen und half sich mit der Ausrede: 'Ich weiß es nicht.' Nach drei Tagen kam ein kleines Mädchen bei H. an. Ob Mutter da wohl richtig gehandelt hat? Daß ich so ungefähr von der Entwicklung des Menschen weiß, ist doch klar. Warum denn nicht daran rühren? Für mich ist das alles etwas Heiliges und ich könnte besonders zu einer Mutter darüber sprechen, wie über alle anderen Dinge auch... Auch die Lehrerinnen finden in dieser Sache nicht den richtigen Ton... Ahnt man nicht, wie es in uns gärt, wogt und arbeitet? Daß ich ganze Nächte wachliege und fast verrückt werde? - Nein, die Menschen, die Lehrer kommen mir vor wie glatte Spiegel. Durch nichts können sie aus ihrer Ruhe gebracht werden. Sie haben das Leben gemeistert und sehen nun mitleidig und hochmütig auf die 'Kinder' herab, die sich an lächerlichen Kleinigkeiten den Kopf einrennen... Dieses Nichtverstandenwerden ist furchtbar, und es trägt wesentlich dazu bei, mich unbefriedigt zu machen." (SCHILFAHRT 1927, S. 98)

Während die Arbeiterjugendlichen ihre Jugend als eine unbeschwerte Lebensphase, in der man sich neben der Erwerbsarbeit mit typisch jugendlichen Freizeitaktivitäten beschäftigte, beschrieben, definierte die zuletzt zitierte Siebzehnjährige "Jugend" als Zeit des "Unbefriedigtseins", des Nachdenkens, der Suche. Mit ihrem Kampf um Anerkennung, ihrem Interesse an Fragen der Sexualität, ihrer Unruhe und dem Gefühl, nicht verstanden zu werden, entspricht diese Heranwachsende genau der Jugendvorstellung, wie sie sich im Bürgertum seit dem 18. Jahrhundert herausgebildet hatte. Die Schulzeit galt als Phase fortgesetzter Abhängigkeit, die zugleich ein psychisches Moratorium ermöglichte (GILLIS 1980).

Die hier analysierten Aufsätze der erwerbstätigen Jugendlichen zeigen, daß sich diese Jugendvorstellung in der Weimarer Zeit in den Unterschichten nicht durchgesetzt hatte. Insofern mag es auch kein Zufall sein, daß die Bezeichnung "Jugendliche" noch keinen Eingang in die Alltagssprache der Heranwachsende gefunden hatte. Diese sahen ihre Jugend nicht als eine Phase der Reife und Entwicklung, sondern als einen in sich abgeschlossenen Lebensabschnitt, der mit bestimmten Rechten und Pflichten verbunden war. Zu dieser Jugendkonzeption paßte, daß die Jugendlichen nicht aufgrund individueller Entwicklungen allmählich in diese Lebensphase hineinwuchsen, sondern sich mit der Schulentlassung gleichsam von außen in die Rolle des bzw. der Jugendlichen hineingestoßen sahen. Auch das Ende der Jugend stellte nicht einen allmählichen Prozeß dar, sondern kam mit der Heirat.

Anders als bei der Schulentlassung bzw. der Konfirmation handelte es sich dabei zwar nicht um ein kollektives Ereignis, doch war das "timing" dieses Übergangs durch kulturelle Normen relativ genau festgelegt.

Das Ende der Jugend und der damit einhergehende Verlust jugendlicher Freiheiten bei gleichzeitiger Übernahme erwachsenentypischer Verantwortung wurde von den Jugendlichen antizipiert und offenbar auch akzeptiert. Es fehlte ihnen an Zukunftsvisionen, die ein Beibehalten jugendlicher Verhaltens- und Lebensweisen ermöglicht hätten. Die weiblichen Jugendlichen aus unteren Bevölkerungsschichten, die - sehr zur Beunruhigung der bürgerlichen Beobachter - erwerbstätig waren und abends tanzen gingen, wollten nicht genauso wie ihre Mütter leben, vielmehr erhofften sie sich weniger Kinder und bessere wirtschaftliche Verhältnisse. Dennoch blieb das Erwachsenenleben in ihren Augen an die Heirat gekoppelt, waren die "Freuden der Jugend" vergänglicher Natur. Eine Veränderung des bestehenden Geschlechterverhältnisses war nicht Teil ihrer Vorstellungswelt.

Anmerkungen

- 1 Die ungenügende Berücksichtigung weiblicher Jugendlicher in der Historischen Jugendforschung ist immer wieder beklagt worden (MITTERAUER 1986, S. 8; DOWE 1986, S. IX). In den letzten Jahren sind einige neuere Studien speziell über Mädchen im frühen 20. Jahrhundert erschienen: KLÖNNE 1990, HARVEY 1991, REH 1992. Zur weiteren Literatur vgl. BENNINGHAUS 1991.
- 2 Prinzipiell ist eine Verknüpfung beider Betrachtungsweisen - der wirtschaftlichen und sozialen Strukturen einerseits und der Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen der Individuen andererseits - sinnvoll (vgl. SIEDER 1994). Ich habe sie in meiner Dissertation "Die anderen Jugendlichen. Zu Lebensbedingungen, Lebenschancen und Erfahrungen weiblicher Jugendlicher aus unteren Bevölkerungsschichten im Deutschland der Weimarer Republik" (Europäisches Hochschulinstitut Florenz, Diss. ms. 1994) angestrebt. In dem hier vorliegenden Aufsatz ist eine solche Kombination aus Umfangsgründen nicht möglich.
- 3 Zur gesetzlichen Regelung der Berufsschulpflicht in den einzelnen deutschen Ländern vgl. SCHECKER 1963, LUNDGREEN 1981. - Für Preußen wurde geschätzt, daß im Jahre 1926 43% der in der Stadt und 4% der auf dem Land lebenden 14-bis 17jährigen Mädchen eine Berufsschule besuchten; vgl. SIEMERING 1930, S. 115.
- 4 Vgl. etwa für Hamburg HAGEMANN 1988.
- 5 "Erlebt wird die Berufsschule von den Jugendlichen als Schule und steht als solche im Gegensatz zu ihrem Arbeitsleben. Zur Arbeiterschaft gehören und einer Schuldisziplin unterstehen, reimt sich in ihrem Bewußtsein nicht ohne weiteres zusammen," urteilte KELCHNER (1932, S. 256).
- 6 ROTH 1983, S. 133: "Kurz: der 'Jugendliche' wurde aufgewertet, weil der Kaiser Soldaten brauchte; und das Bürgertum unterstützte diese Aufwertung, weil der 'neue Jugendliche' wenigstens begrifflich den real fortbestehenden Spalt der Klassegegensätze schloß."

- 7 Gerade mit dieser Begriffsbildung dürften auch die Schwierigkeiten zusammenhängen, weibliche und männliche Jugendliche in ihrer jeweiligen Besonderheit in den Blick zu nehmen und sich von dem Anspruch einer gemeinsamen "Jugendgeschichte" bzw. "Jugendforschung" zumindest vorläufig zu verabschieden. Vgl. Pädagogik 1992, S. 151-178.
- 8 Allerdings mehren sich in den letzten Jahren Studien, die sich mit Wahrnehmungen, Erfahrungen und Ausdrucksweisen von Unterschichtsangehörigen beschäftigen und in diesem Zusammenhang neue Quellen ausgewertet, bzw. bekannte Quellen neu ausgewertet haben. Vgl. SCHULZE 1992.
- 9 In insgesamt fünf Aufsätzen kommt das Wort "jugendlich" als Adjektiv vor. Dort ist von "jugendlichen Mitarbeiterinnen" (SCHILFARTH 1926, S. 53), von "jugendlichem Streben" (ebd., S. 211), von "jugendlichen Nöten" (KROLZIG 1930, S. 29) die Rede. Zwei Jungen gebrauchten außerdem das Substantiv "Jugendlicher". Sie schrieben, daß in Mietskasernen Aufwachsende Sport betreiben und mit ihren Eltern über sexuelle Probleme sprechen sollten (ebd., S. 151, 143f.). In beiden Fällen wird aus dem Kontext deutlich, daß nur an männliche Jugendliche gedacht wurde.
- 10 Ausnahmen bilden hier lediglich einige Aufsätze Berliner Jugendlicher, die zum Thema "Fräulein - Wertheim - Hochzeit" geschrieben wurden, und in denen die Aufgabenstellung von den Mädchen verlangte, alle drei genannten Worte zu benutzen. Vgl. LAU 1930a.
- 11 SCHILFARTHS Studie (1930, S. 74) widerspricht hier den Feststellungen von FRANZEN-HELLERSBERG, die behauptete, daß 2/3 der Mädchen "die Heirat" ablehnten. Allerdings ist unklar, auf welcher empirischen Grundlage diese Behauptung basiert. Sie ist dennoch in der Sekundärliteratur unkritisch übernommen worden. Vgl. etwa GROSSMANN 1986, S. 68.
- 12 Andere Autorinnen haben die Ehwünsche der Jugendlichen als Konsequenz ihrer Erwerbs Erfahrungen beschrieben (HAGEMANN 1990, S. 162-165.) Die hier analysierten Aufsätze lassen einen solchen Schluß jedoch nicht zu, was allerdings nicht heißen soll, daß schlechte Arbeitsbedingungen nicht latent vorhandene Ehwünsche verstärken konnten.
- 13 Zur bewußten Ehelosigkeit von Frauen aus dem sozialdemokratischen Milieu vgl. HAGEMANN 1990, S. 162-166.
- 14 Zu den Lebensbedingungen in der Arbeiterfamilie vgl. ROSENBAUM 1982; SIEDER 1987; MOOSER 1984, S. 140-160.
- 15 PEUKERT (1987, S. 86) spricht in diesem Zusammenhang von einem "Unterschichtmatriarchat".
- 16 Dieses auf einer Analyse der Aufsätze und von Berichten der Berufsberatung basierende Urteil widerspricht der jüngsten Darstellung von ROSENBAUM (1992, S. 256), die die Bedeutung des Vaters für die Berufswahl der Kinder hervor gehoben hat. Ihre Feststellungen scheinen aber eher für männliche als für weibliche Heranwachsende zuzutreffen.
- 17 Zu Beginn des 20. Jahrhunderts vollzog sich in Arbeiterfamilien ein deutlicher Wandel des Reproduktionsverhaltens. Die Kinderzahlen gingen zurück. Zwischen 1905 und 1909 gegründete Ehen aus dem städtischen Arbeitermilieu hatten durchschnittlich 3,8 Kinder. Diese Durchschnittswerte beziehen allerdings auch kinderlose Ehen mit ein. Analysiert man die entsprechenden Statistiken gleichsam aus der Perspektive der Kinder - fragt man, wieviele von ihnen Einzelkinder waren, ein Geschwisterkind hatten, zwei usw. -, so ergibt sich, daß nur 14% der in zwischen 1905 und 1909 gegründeten Ehen geborenen Kinder Einzelkinder waren oder mit nur einem Geschwisterkind aufwuchsen. Rund ein

- Drittel aller Kinder hatte hingegen mehr als fünf Geschwister. Zur Entwicklung der Familiengröße CASTELL 1981, SPREE 1981.
- 18 Aufsätze eines 16jährigen Arbeiters und einer 15jährigen Schülerin, zit. in SCHILFARTH 1927, S. 117, 180.
- 19 Äußerungen einer 16jährigen Kontoristin und einer 15jährigen Schneiderin, zit. in SCHILFARTH 1927, S. 132, 117f.

Quellen

- DINSE, R.: Das Freizeitleben der Großstadtjugend. Berlin 1932.
- FRANZEN-HELLERSBERG, L.: Die jugendliche Arbeiterin und ihre Arbeitsweise und Lebensform. Tübingen 1932.
- KELCHNER, M.: Kummer und Trost jugendlicher Arbeiterinnen. Eine sozialpsychologische Untersuchung an Aufsätzen von Schülerinnen der Berufsschule. Leipzig 1929.
- KELCHNER, M.: Die weibliche werktätige Jugend der Großstadt. In: BUSEMANN, A. (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Milieukunde. Halle 1932, S. 240-269.
- KROLZIG, G.: Der Jugendliche in der Großstadtfamilie. Auf Grund von Niederschriften Berliner Berufsschüler und -schülerinnen. Berlin 1930.
- LAU, E.: Beiträge zur Psychologie der Jugendlichen. Langensalza 1930.
- LAU, E.: Die Berliner Jugend und die Entwicklung ihres sittlichen Empfindens. In: DERS. 1930, S. 9-46.
- LAU, E.: Die Berliner Jugend und ihr Beruf. In: DERS. 1930, S. 46-85.
- SCHILFARTH, E.: Die psychologischen Grundlagen der heutigen Mädchenbildung. Bd. 1: Berufsgestaltung. Leipzig 1926; Bd. 2: Lebensgestaltung. Leipzig 1927.
- SIEMERING, H.: Die weibliche Jugend Preußens in Wirtschaft und Beruf. In: Jugend in Wirtschaft und Beruf. Berlin 1930, S. 90-128.
- Statistik des Deutschen Reichs. Bd. 401, II, Berlin 1930.

Literatur

- BENNINGHAUS, CHR.: Mädchen - die unbekannten Wesen? Forschungen zur weiblichen Jugend im deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: FIESELER, B./ SCHULZE, B. (Hrsg.): Frauengeschichte: gesucht - gefunden? Auskünfte zum Stand der historischen Frauenforschung. Köln 1991, S. 75-91.
- BENNINGHAUS, CHR.: Stolpersteine auf dem Weg ins Leben. Die Arbeitsmarktsituation weiblicher Jugendlicher nach der Berufszählung von 1925. In: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte 21 (1992), S. 227-242.
- BÜHLER, J.-CHR. VON: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1990.

- CASTELL, A.: Unterschichten im "Demographischen Übergang". In: MOMMSEN, H./SCHULZE, W. (Hrsg.): Vom Elend der Handarbeit. Stuttgart 1981, S. 373-394.
- DOWE, D. (Hrsg.): Jugendprotest und Generationenkonflikt in Europa im 20. Jahrhundert. Bonn 1986.
- DUDEK, P.: Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich. Opladen 1990.
- DYHOUSE, C.: Girls Growing up in late Victorian and Edwardian England. London 1981.
- EBERTS, E.: Arbeiterjugend 1904 - 1945. Frankfurt ²1981.
- FERCHHOFF, J./NEUBAUER, G.: Jugend und Postmoderne. Analysen und Reflexionen über die Suche nach neuen Lebensorientierungen. Weinheim 1989.
- GENNEP, A. VAN: Übergangsriten (1909). Frankfurt a.M. 1986.
- GILLIS, J.R.: Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart (1974). Weinheim/Basel 1980.
- GROSSMANN, A.: Girlkultur or thoroughly rationalized female. A new woman in Weimar Germany? In: FRIEDLANDER, J., et al. (Hrsg.): Women in Culture and Politics. A History of Change. Bloomington 1986, S. 62-80.
- HAGEMANN, K.: Erziehung für den "weiblichen Hauptberuf". Der Hauswirtschaftsunterricht für Mädchen an Hamburgs Volks- und Berufsschulen. In: LORENT, P. DE/ ULLRICH, V. (Hrsg.): "Der Traum von der freien Schule". Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik. Hamburg 1988, S. 252-272.
- HAGEMANN, K.: Frauenalltag und Männerpolitik. Alltagsleben und gesellschaftliches Handeln von Arbeiterfrauen in der Weimarer Republik. Bonn 1990.
- HANAWALT, B. A.: Historical descriptions and prescription for adolescence. In: Journal of Family History 17 (1992), S. 341-351.
- HARVEY, E.: Private Fantasy and Public Intervention: Girls' Reading in Weimar Germany. In: BIRKETT, J./ HARVEY, E. (Hrsg.): Determined Women. Studies in the Construction of the Female Subject, 1900-1990. London 1991, S. 38-67.
- HERRMANN, U.: Was heißt "Jugend"? Jugendkonzeptionen in der deutschen Sozialgeschichte. In: Jugend, Jugendprobleme, Jugendprotest. Stuttgart 1982, S. 11-27.
- HERRMANN, U.: Der "Jüngling" und der "Jugendliche". Männliche Jugend im Spiegel polarisierender Wahrnehmungsmuster an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in Deutschland. In: Geschichte und Gesellschaft 11 (1985), S. 205-216.
- HERRMANN, U.: Jugend in der Sozialgeschichte. In: SCHIEDER, W./ SELLIN, V. (Hrsg.): Sozialgeschichte in Deutschland. Bd. 4: Soziale Gruppen in der Geschichte. Göttingen 1987, S. 133-155.
- HOLLINGHEAD, A. B.: Elmstown's Youth. The Impact of Social Classes on Adolescents. New York 1949.
- Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Bd. 1: Gesamtdarstellung und biografische Porträts. Opladen 1992, S. 267-282.
- KLÖNNE, I.: "Ich spring' in diesem Ringe". Mädchen und Frauen in der deutschen Jugendbewegung. Pfaffenweiler 1990.
- KOEBNER, T./ JANZ, R.-P./ TROMMLER, F. (Hrsg.): "Mit uns zieht die neue Zeit". Der Mythos Jugend. Frankfurt a.M. 1985.
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 2: 1918-1980. Göttingen 1981.
- MITTERAUER, M.: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a.M. 1986.
- MOOSER, J.: Arbeiterleben in Deutschland, 1900-1970. Frankfurt a.M. 1984.

- Pädagogik: Jugend und Jugendforschung. Dialog zwischen JULIANE JACOBI und JÜRGEN ZINNECKER. In: KRAMER, H. (Hrsg.): Zweierlei Welten? Feministische Wissenschaftlerinnen im Dialog mit der männlichen Wissenschaft. Frankfurt a.M. 1992, S. 151-178.
- PEUKERT, D.: Jugend zwischen Krieg und Krise. Lebenswelten von Arbeiterjungen in der Weimarer Republik. Köln 1987.
- REH, S.: Arbeitslose Mädchen in der Weimarer Republik. In: TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Jugend weiblich - Jugend männlich. Opladen 1992, S. 94-108.
- ROSENBAUM, H.: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. 1982.
- ROSENBAUM, H.: Proletarische Familien. Arbeiterfamilien und Arbeiterväter im frühen 20. Jahrhundert zwischen traditioneller, sozialdemokratischer und kleinbürgerlicher Orientierung. Frankfurt a.M. 1992.
- ROTH, L.: Die Erfindung des Jugendlichen. München 1983.
- SCHECKER, M.: Die Entwicklung der Mädchenberufsschule. Weinheim 1963.
- SCHULZE, W.: Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte. In: LUNDT, B./ REIMÖLLER, H. (Hrsg.): Von Aufbruch und Utopie. Perspektiven einer neuen Gesellschaftsgeschichte des Mittelalters. Köln 1992, S. 417-450.
- SCHUMACHER, A.: Die sexuelle Reifung. In: MÜLLER, E.W. (Hrsg.): Geschlechtsreife und Legitimation zur Zeugung. München 1985, S. 17-53.
- SEYFARTH-STUBENRAUCH, M.: Erziehung und Sozialisation in Arbeiterfamilien im Zeitraum 1870-1914 in Deutschland. Bd. 2, Frankfurt a. M. 1985.
- SIEDER, R.: Sozialgeschichte der Familie. Frankfurt a.M. 1987.
- SIEDER, R.: Sozialgeschichte auf dem Weg zu einer historischen Kulturwissenschaft? In: Geschichte und Gesellschaft 20 (1994), S. 445-468.
- SODER, M.: Hausarbeit und Stammtischsozialismus. Arbeiterfamilie und Alltag im deutschen Kaiserreich. Gießen 1980.
- SPREE, R.: Soziale Ungleichheit vor Krankheit und Tod. Göttingen 1981.
- WELLNER, G.: Industriearbeiterinnen in der Weimarer Republik: Arbeitsmarkt, Arbeit und Privatleben. In: Geschichte und Gesellschaft 7 (1981), S. 534-554.

Anschrift der Autorin:

Dr. Christina Benninghaus

Institut für Geschichte, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

06099 Halle/S.

"Frauenstudium" in der Nachkriegszeit (1945-1950)

Die Diskussion in der britischen Besatzungszone

1. Verpaßte Chancen bei der Wiedereröffnung der Universitäten?

Bei den inzwischen recht zahlreichen Versuchen, sich der lange vernachlässigten Frühgeschichte der Bundesrepublik Deutschland und der westdeutschen Gesellschaft in sozial-, mentalitäts- sowie bildungsgeschichtlicher Absicht zu nähern, dominieren Fragen nach den verpaßten oder verhinderten Chancen in der unmittelbaren Nachkriegszeit. Die Bedeutung dieser Zeit für die Demokratisierung der westdeutschen Gesellschaft wird dabei häufig in den Alternativen von "Neubeginn oder Restauration" diskutiert (KOCKA 1979, HEINEMANN 1990). Die Diskussion hatte inneruniversitär schon frühzeitig eingesetzt. Sie begleitete gewissermaßen den Wiederaufbau des Hochschulwesens, und zwar überwiegend mit skeptisch-pessimistischem, ja resignativem Unterton, obwohl z.B. am 4. März 1946 THE GUARDIAN (Manchester) in einem Artikel über die "Hochschulerziehung in der britischen Zone" noch sehr optimistisch "die erste Phase des Wiederaufbaus, das tatsächliche Wiederanlaufen der Universitätserziehung in der Zone" und damit "die erste Phase der gewaltigen Aufgabe der Heranbildung eines gesunden Systems der Hochschulerziehung" für beendet erklärte (Hochschulerziehung 1946, S. 21). In der Tat konnten in der britischen Zone bereits bis Ende 1945 alle sechs Universitäten sowie die meisten Fachhochschulen und Akademien ihren Vorlesungsbetrieb wieder aufnehmen. Damit war dem Grundsatz der britischen Militärregierung Rechnung getragen, "die Universitäten zu eröffnen, sobald sie mit wenn auch bescheidener Leistungsfähigkeit arbeiten können" (ebd.). Weitere Verbesserungen sollten im Laufe der Zeit vorgenommen werden.

Der zitierte Artikel stammte von Major JAMES MARK, der im Auftrag des *Foreign Office* bereits im Juni 1945 die Universitäten der britischen Besatzungszone bereist hatte, um seiner Regierung detailliert und "ungefiltert" über die Situation an den Hochschulen zu berichten (HEINEMANN 1990; NWHK, S. 156).¹ Er verteidigte die frühe Wiedereröffnung der deutschen Hochschulen vor der britischen Öffentlichkeit und damit auch die Politik der *Education Branch*, der Erziehungsabteilung der britischen Kontrollkommission. Sie hatte die von deutscher Seite bereits unmittelbar nach Kriegsende unternommenen Anstrengungen einer möglichst schnellen Wiedereröffnung der Universitäten tatkräftig unterstützt. Ihren Auftrag, alle Bereiche des deutschen Bildungssystems umfassend zu reformieren und damit zu demokratisieren,

glaubte sie am ehesten im praktischen Vollzug des Wiederaufbaus bewerkstelligen zu können. Angesichts zerstörter oder zumindest beschädigter Gebäude, fehlenden Lehrmaterials und nicht zuletzt auch fehlenden Lehrpersonals standen administrative und technische Probleme im Vordergrund. Eine umfassendere strukturelle und inhaltliche Reform der Universität wurde zunächst nicht in Betracht gezogen. Sie sollte Aufgabe einer zweiten Phase britischer und deutscher Hochschulpolitik sein, die sich mancher innerhalb der britischen Militärregierung und vor allem in Kreisen von *Education Branch* allerdings *nur* unter der Ägide eines "Oberbefehlshabers im Bildungsbereich" und im Rahmen einer breit und auf lange Zeit angelegten *reeducation* vorstellen konnte (PHILLIPS 1983, S. 4). Es gäbe nämlich genügend Anlaß zu zweifeln, ob die Universitäten der ihnen für die Demokratisierung der deutschen Gesellschaft zugedachten "Schlüsselrolle"² gerecht werden würden, ja überhaupt gerecht werden wollten: "It is not yet certain, whether they will lock the door against progress in the name of tradition and sound learning, or open it on a new era of German civilisation" (ebd., S. 5).³

Für die Beantwortung der also schon damals aufgeworfenen Frage, ob sich die Universitäten fortschrittlichen demokratischen Einsichten geöffnet und damit eine "neue Ära deutscher Zivilisation" eingeleitet haben, ist u.a. aufschlußreich, wie nach dem 8. Mai 1945 über Zulassungschancen von Frauen zur Universität und ihre Studienmöglichkeiten diskutiert wurde.⁴ Der Blick auf diese Diskussion ist - zumal unter Kontinuitätsgesichtspunkten - nicht ohne Brisanz, weil in der NS-Zeit der Anteil der Studentinnen an der Studentenschaft, allen anfänglichen Restriktionen der Nazis gegen Studentinnen zum Trotz⁵, in absoluten wie prozentualen Zahlen stetig zunahm, und zwar auch im Vergleich zur Weimarer Republik. Im Wintersemester 1943/44 waren an den Universitäten des Deutschen Reiches 28.378 Studentinnen immatrikuliert, damit nahezu ebenso viele Frauen (49,5%) wie Männer (ONNEN-ISEMANN 1988, S.66; KRÖNIG/ MÜLLER 1990, S. 47). Dabei leistete offenkundig und beinahe zynisch gerade die Kriegsentwicklung Schrittmacherdienste für die Entwicklung des Frauenstudiums, während umgekehrt militärische Ausbildung und Kriegsdienst das Männerstudium begrenzt, zumindest aber für unbestimmte Zeit hinausgezögert hatten. Die optimistische Behauptung im Berliner VORWÄRTS, das Frauenstudium habe sich etabliert, schien daher berechtigt: "während man noch vor 1914 über die Zweckmäßigkeit des Frauenstudiums überhaupt diskutierte, ist heute [nach dem 8. Mai 1945] dies klar: die Scholarin rettete der Universität das Leben. Sie war da, als der Mann nicht da sein konnte. Und sie bleibt da." (Zit. nach Forum 1 (1947), H. 1, S. 31)

2. Das "Frauenstudium" - (k)ein Thema der wiedereröffneten Universitäten

Ein ähnliches Fazit hatte bereits die "Referentin für das Frauenstudium", Frau stud. phil. KÄHLER, vor dem ersten Studententag der britischen Zone gezogen,

der in der Zeit vom 3. bis 5. Juli 1946 in Göttingen stattfand. Wie die GÖTTINGER UNIVERSITÄTS-ZEITUNG⁶ berichtete, war auch Frau KÄHLER der Meinung, nicht mehr über die "grundsätzliche Frage der Zulassung der Frau zum Studium" debattieren zu müssen; die "Notwendigkeit einer Berufsausbildung für Frauen" ergebe sich schließlich "zwingend aus den Zeitumständen" (Beschlüsse des Studententages 1946, S. 7). Strittig seien angesichts des enormen Andrangs an die Universitäten lediglich die Zulassungskriterien. Zwar gebühre dabei den "Kriegsteilnehmern... das erste Recht aufs Studium", der "Einsatz der Frauen" rechtfertige jedoch auch eine "einmalige besondere Berücksichtigung der Kriegerwitwen und Bräute von Gefallenen in der Zulassung, bei sonstiger Unterstellung unter das gleiche Gesetz der Pflicht zur Leistung" (ebd., S.7f.): "Student und Studentin trügen heute die gleichen Lasten, litten unter der gleichen Not, seien vom gleichen Willen zum Wiederaufbau des zerschlagenen Vaterlandes beseelt; darum fordere die Studentin keine Sonderstellung, aber sie bitte um volle, innere Anerkennung ihrer gleichberechtigten Stellung inmitten der Kommilitonen, um Berücksichtigung der fraulichen Eigenart und Eigenwerte." (Ebd., S. 8)

So unumstritten wie die Studentin KÄHLER und später der VORWÄRTS das Recht der Frau auf Zulassung zum Studium verstanden wissen wollten, war es bei Wiedereröffnung der Universitäten keinesfalls. Das mögen diese beinahe rechtfertigenden Akzente in den Ausführungen zum "Frauenstudium", insbesondere die Bitte um "Berücksichtigung der fraulichen Eigenart und Eigenwerte" andeuten. Tatsächlich standen die Frauen nämlich in einem "rücksichtslosen Konkurrenzkampf" um Studium und Beruf, der sich, so beschrieb es eine Göttinger Studentin, "unter dem Druck der notvollen Gegenwart ins Ungeheuerliche [zu] steigern" drohe (GUZ 1 [1945/46], H. 9, S. 16; vgl. auch BAEYER 1954, S. 215).

Der gewaltige Andrang von Studierwilligen stellte die Universitäten vor kaum zu bewältigende Probleme. Viele mußten abgewiesen werden. So wurden z.B. in Göttingen von ca. 12.000 Studienplatzbewerbern zum 1. Nachkriegssemester nur 4.759 Personen immatrikuliert (GUZ 1 [1945/46], H. 3, S. 8; NWHK, S. 48).⁷ Die Zulassungskriterien zahlreicher Universitäten bevorzugten die Kriegsheimkehrer, vor allem diejenigen mit langjährigen Kriegsdienstzeiten, ferner Kriegsversehrte, Familienväter und im Studium weit Fortgeschrittene (KRÖNIG/MÜLLER 1990, S. 50).⁸ Frauen wurden häufig nur dann zugelassen, wenn sie bereits unmittelbar vor dem Abschluß ihres Studiums standen oder aber als "Kriegerwitwen" künftig ihren Lebensunterhalt selbst zu bestreiten hatten. Neuimmatrikulationen von Studentinnen waren dementsprechend selten, am ehesten bei sehr gutem Notenspiegel möglich (ebd., Anm. 27 und S. 52, Anm. 34; NWHK, S. 49). Der Anteil von ca. 21,5% Frauen an den Studierenden der Universitäten in den Westzonen im Wintersemester 1945/46⁹ erweist sich darum vor allem als Nachwirkung des *kriegsbedingten* Anstiegs der Zahl der Studentinnen. Bereits im Zuge der Währungsreform und danach in den Jahren der frühen Ära ADENAUER ("Keine Experimente!") sank der Frauenanteil unter den Studierenden schließlich bis auf den Tiefstand von 15,9% im Winter-

semester 1951/52 bzw. im Wintersemester 1952/53 (ALBERT/ OEHLER 1969, S. 99).

Sicherlich ist dieser enorme Rückgang der Zahl der Studentinnen nicht allein auf die rigiden Zulassungsbeschränkungen für Frauen zurückzuführen, die zudem nicht an allen Universitäten gleichermaßen und - zumindest offiziell - auch nur für kurze Zeit bestanden. Wichtige Entscheidungen über die zukünftige Bildungs- und Berufslaufbahn von Jungen und Mädchen waren bereits in der NS-Zeit gefallen; sie wirkten sich erst Ende der 40er und in den frühen 50er Jahren aus, und zwar, besonders restriktiv für Frauen (BAEYER 1954, S. 215; ZYMEK 1980, S. 268; DERS. 1989, S. 181). Rigide Zulassungsbeschränkungen stehen darum am Beginn eines Prozesses zunehmender Verdrängung der Studentin von der Universität, der erst Ende der 60er Jahren durchbrochen wurde, als im Kontext sozialdemokratischer Erneuerungspolitik ("Mehr Demokratie wagen!"), vor allem aber gewandelter ökonomischer Verhältnisse Bildung als Humankapital (wieder)entdeckt wurde, das auch in Frauen investiert werden müsse.

Es ist die Aufgabe der folgenden Ausführungen, einzelne Aspekte dieses Verdrängungsprozesses näher zu beleuchten. Der Blick zurück zur Aufbauphase "eines gesunden Systems der Hochschulerziehung" nach Nationalsozialismus und Krieg wird - westzonenübergreifend - zeigen, daß bereits hier die Weichen für ein etabliertes Frauenstudium falsch gestellt wurden. Die Universitäten in den Westzonen (der späteren Bundesrepublik Deutschland) haben nämlich mit ihrem Versprechen, sich in den Dienst eines demokratischen Neuaufbaus zu stellen, den Grundsatz der Gleichberechtigung und Gleichstellung der Geschlechter nicht oder nur sehr zögerlich und halbherzig akzeptiert. Dies zeigt die Untersuchung der Hochschulreformdiskussion in den ersten Nachkriegsjahren. Zunächst wird gefragt, ob und ggf. inwiefern hier die Stellung der Frau und die Beziehungen zwischen den Geschlechtern an der Universität überhaupt thematisiert wurden. Dabei wird der Begriff "Geschlecht" dem der "Klasse" gegenübergestellt, um die jeweilige Akzentuierung bzw. Problematisierung dieser beiden zentralen Dimensionen sozialer Ungleichheit in den ersten Bildungsreformprogrammen nach dem 8. Mai 1945 vergleichend zu analysieren (Kap. 3). Da aber selbst umfassende, damit auch geschlechterpolitische Probleme behandelnde Reformkonzepte noch nichts über die realen Chancen ihrer Umsetzung aussagen, wird sodann das politische Denken innerhalb und im Umfeld der Universität in seinen Auswirkungen auf das Frauenstudium untersucht. Konkret werden dabei typische Einstellungen, Meinungen und Urteile zum Studium von Frauen diskutiert (Kap. 4).

3. Klasse und Geschlecht - zwei Dimensionen sozialer Ungleichheit

Anders als die Geschlechtszugehörigkeit ist die Klassenzugehörigkeit eindeutig als zentrale Dimension sozialer Ungleichheit ausgewiesen. Eine Analyse von

Bildungsreformprogrammen aus den ersten Nachkriegsjahren kann das verdeutlichen. So herrschte in allen Expertisen zur Bildungsreform - und zwar sowohl von alliierter als auch von deutscher Seite - Konsens darüber, daß die "Soziale Frage" im Bildungssystem gelöst, d.h. die Bildungsbenachteiligung der Kinder unterprivilegierter sozialer Schichten eingedämmt werden müsse. Der Kategorie "Geschlecht" hingegen wurde diese Bedeutung einer zentralen Dimension sozialer Ungleichheit nicht eingeräumt. In universitären Kreisen und explizit in Konzepten zur Hochschulreform spielten Forderungen nach einer studentischen und beruflichen Gleichstellung von Frau und Mann so gut wie keine Rolle. Es läßt sich darüber hinaus - analog zum personellen Verdrängungsprozeß - die Vermeidung geschlechterpolitischer Auseinandersetzungen im universitären Bereich bis hin zur Tabuisierung der "Frauenfrage" konstatieren. Beim ersten Studententag der Britischen Zone wurde sie noch mit Nachdruck gestellt; darum wird hier wieder angeknüpft.

3.1 Berichte vom ersten Studententag der Britischen Zone in Göttingen

"Delegierte aller Universitäten und Hochschulen Nordwestdeutschlands trafen sich in Göttingen, um in freiem Meinungs austausch die aktuellen Probleme der Studentenschaft zu diskutieren. Jede Universität war durch zwei Studenten und eine Studentin, jede Hochschule durch zwei Studenten vertreten" (GUZ 1 [1945/46], H. 14, S. 2). Auch Studentenvertreter aus den anderen Besatzungszonen waren gekommen. Dies war das erste offizielle Treffen deutscher Studenten und Studentinnen nach dem Zweiten Weltkrieg. Das erklärt die große Zahl der Gäste und Beobachter, unter denen Studentenvertreter aus dem Ausland besonders gern gesehen waren. Die britische Militärregierung war mit zwei Mitarbeitern von der *Educator Branch* und den Kontrolloffizieren aller Universitäten ihrer Zone vertreten. Auch die amerikanische und die sowjetische Militärregierung hatten Beobachter entsandt. Presse und Rundfunk des In- und Auslands informierten die Öffentlichkeit über den Studententag.

Das Thema "Frauenstudium" gehörte zum festen Bestandteil des Tagungsprogramms. Wie die anderen Programmpunkte - Zulassungsfragen, Soziale Betreuung der Studenten, Akademische Nachwuchslenkung, Hochschule und Politik, künftige Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen, Planung einer deutschen Heimuniversität - wurde dieses Thema in einem ca. 15minütigen Referat problematisiert und anschließend im Plenum diskutiert, und zwar unter Beteiligung der Vertreter der Militärregierung (ebd., S. 8). (Die Frage, welche Rolle sie bei der Festsetzung der einzelnen Programmpunkte gespielt oder ob z.B. Hochschuloffiziere die Diskussion geschlechterpolitischer Fragen gefordert hatten, ist bisher nicht geklärt.) Der Studententag faßte folgenden bemerkenswerten Beschluß: "Die deutschen Universitäten und Hochschulen dienen dem deutschen Volk. Der Staat fordert die Mitarbeit der Frau im öffentlichen und kulturellen Leben. Darum ist ihr die Hochschule genauso zugänglich wie allen, die dem öffentlichen Leben dienen wollen. Gleichberechtigt stehen Studenten und Studentinnen neben- und miteinander in der

Hochschule, um sich das Rüstzeug für die später zu erfüllenden Aufgaben zu erwerben. Der *numerus clausus* bedingt eine scharfe Auslese nach Befähigung und menschlicher und fachlicher Eignung, der alle Studierenden gleichermaßen unterworfen sind. Wir sind überzeugt, daß sich auf diesem Wege ein gesundes Zahlenverhältnis organisch ergibt." (Beschlüsse des Studententags 1946, S. 8)

Eindeutig wurde hier für das gleiche Recht der Frauen auf Zugang zur Universität plädiert. Daß dieses mit der öffentlichen Aufgabe und Verantwortung von Frauen begründet wurde und nicht - wie es heute vermutlich geschähe - mit dem individuellen Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, sagt mehr über das Selbstverständnis der Studierenden der unmittelbaren Nachkriegsjahre und ist weniger eine geschlechtsspezifische Argumentationweise, in der Weiblichkeit häufig mit Assoziationen wie Pflichterfüllung verbunden wird. Die enge Verquickung der "Frauenfrage" mit der Befürwortung eines *numerus clausus* unter Hinweis auf ein "organisch" sich entwickelndes "gesundes Zahlenverhältnis" ist jedoch problematisch. Was z.B. hatte man unter einer "organischen" Entwicklung des Zahlenverhältnisses zu verstehen? Bezog sich diese Formulierung auf die Entwicklung des Geschlechterverhältnisses unter den Studierenden? Welches Zahlenverhältnis zwischen Studentinnen und Studenten ließe sich dann aber als "gesund" bezeichnen? Und schließlich: welchen wie gewonnenen Kriterien hätte dieses Urteil ggf. entsprochen? Allein die Tatsache, daß die Zulassungsbestimmungen zahlreicher Universitäten bereits einseitig die männlichen Studienbewerber und hier vor allem die zurückkehrenden Soldaten berücksichtigten, hätte diese Fragen gerechtfertigt (s.o. Kap. 2).

3.2 Die Nordwestdeutsche Hochschulkonferenz

Wie der Militärregierung, so wurden die Beschlüsse des Studententags auch der NORDWESTDEUTSCHEN HOCHSCHULKONFERENZ zugeleitet, jenem Gremium, das als "Vertretungskörper" "zur Behandlung der akademischen Probleme und Belange" von den Rektoren der Hochschulen in der britischen Zone auf Anregung der *Education Branch* im September 1945 gegründet worden war (NWHK, S. 549). Das Plädoyer zum Frauenstudium fand jedoch in den Diskussionen der Hochschulkonferenz keinen Niederschlag. Es wurde allerdings auch von den Studenten nicht mehr eigens vertreten, obwohl z.B. die 5. Hochschulkonferenz dazu Gelegenheit geboten hätte, die nur wenige Wochen nach dem Göttinger Studententag im August 1946 stattfand.

Hier saßen erstmals neben den Rektoren der Hochschulen in der britischen Besatzungszone und neben den Vertretern der Hochschulverwaltungen auch Abgeordnete aller Parteien und Gewerkschafter sowie Studentenvertreter an einem Verhandlungstisch. Der Kultusminister von Niedersachsen, ADOLF GRIMME, sah in dieser "Sondersitzung" daher auch ein "revolutionäres Novum", das zeige, "daß die Probleme nicht Angelegenheit einer esoterischen Kaste, sondern des gesamten Volkes seien" (NWHK, S. 191 - Protokoll der

5. Tagung). Damit hatte GRIMME bereits das zentrale Verhandlungsthema dieser "Sondertagung" angesprochen. Es ging um die "Notwendigkeit und Möglichkeit des Zugangs aller Bevölkerungsschichten zu den Hochschulen" oder - dahingehend hatte der Referent zum Thema, der Rektor der Universität Göttingen, FRIEDRICH HERMANN REIN, "die gestellte Frage bewußt abgeändert" - um die Absicht, "die Universitäten und Hochschulen für die *besten* Kräfte des Landes ohne Rücksicht auf Herkunft und Vermögen zugänglich zu machen und jeden Mißbrauch dieser wichtigen Institution durch Ungeeignete auszuschließen" (ebd., S. 191, 192 - 5. Tagung).¹⁰

Die Einsetzung eines Ausschusses "über die Förderung des Hochschulstudiums von Kindern aus sozial benachteiligten Schichten" war das zentrale Ergebnis dieser, nach Ansicht GRIMMES ansonsten eher enttäuschenden Sondertagung (NWHK, S. 208). Der Ausschuß trat am 26. August 1946 in Bünde zusammen und gelangte u.a. "einstimmig zu der Auffassung, daß die Förderung der Begabten aus sozial benachteiligten Schichten im wesentlichen durch zeitgemäß geordnete Verleihung von Stipendien erfolgen müsse." (Ebd., S. 245f. - 6. Tagung) Die NORDWESTDEUTSCHE HOCHSCHULKONFERENZ machte sich dieses Votum auf ihrer 6. Tagung zu eigen. Sie erklärte darüber hinaus, daß die "Beteiligung aller Schichten an den für den Neuaufbau Deutschlands so entscheidenden akademischen Berufen... die sicherste Gewähr für den sozialen Frieden" biete (ebd., S. 246). Die Lösung der sozialen Frage schien ihr sogar eine Art demokratischer Bewährungsprobe des deutschen Volkes zu sein. Sie appellierte eindringlich an die politisch Verantwortlichen, "bei der Erreichung dieses Ziels gerade heute mitzuhelfen, wo unserem Volke noch einmal die Gelegenheit geboten ist, vor der Welt seinen inneren Wert zu erweisen" (ebd.).

An keiner Stelle dieser Deklaration, aber auch nirgendwo im Verlauf der Sondertagung in Bünde oder auf der 6. Hochschulkonferenz, tauchte das Problem der Benachteiligung von Frauen beim Zugang zu den Universitäten oder der Förderung des Frauenstudiums auf. Die NORDWESTDEUTSCHE HOCHSCHULKONFERENZ behandelte die Zulassungsfrage nur einmal explizit: Auf ihrer 1. Sitzung wies der Vertreter der Universität Göttingen, OTTO WEBER, in seinem Einleitungsreferat darauf hin, daß an seiner Universität zwar "keine grundsätzliche Ausschließung der Studentinnen" vorgesehen sei, daß sie "im WS 45/46... jedoch nur, soweit sie im Abschlußsemester stehen oder besonders qualifiziert [seien], zugelassen werden" könnten: "Im übrigen können Studentinnen aus denjenigen Fächern, in denen wirkliche Berufsaussichten bestehen, zum Studium kommen, soweit sie nicht anderen Studenten die Plätze wegnehmen." "Rücksichtnahme auf gewisse Frauenberufe" sei allerdings geboten. Außerdem müsse der Tatsache Rechnung getragen werden, daß "die Studentinnen... im gewissen Sinne auch 'Kriegsgeschädigte'" seien, womit WEBER vor allem die kriegsbedingten "schlechten Heiratsaussichten" von Frauen meinte (ebd., S. 49 - 1. Tagung). Zu Kontroversen gab diese Frauen benachteiligende "Richtlinie für die Zulassung zum Studium an der Universität Göttingen" offenbar keinen Anlaß. Zumindest findet sich im Protokoll dieser ersten Sitzung der NORDWESTDEUTSCHEN HOCHSCHULKONFERENZ kein entsprechender

Hinweis. Zwar betonte der Rektor der Universität Hamburg, EMIL WOLFF, daß "für die Zulassung von Studentinnen in Hamburg... keine weitergehenden Beschränkungen wie bei den Studenten getroffen" worden seien, mithin also eine andere Regelung als in Göttingen gelte (ebd., S. 54). Als Einwand gegen die Frauen diskriminierenden Zulassungskriterien in Göttingen läßt sich dieser Hinweis aber wohl kaum interpretieren.

Generell spielten weder Fragen nach der Stellung der Frau an der Universität - als Studentin und als Wissenschaftlerin - noch geschlechterpolitische Probleme im universitären Bereich in den Verhandlungen aller 16 NORDWESTDEUTSCHEN HOCHSCHULKONFERENZEN eine Rolle, wie die veröffentlichten Protokolle belegen. Konsequenterweise enthalten auch die "Beschlüsse und Entschließungen der Nordwestdeutschen Hochschulkonferenzen" keinen einzigen Antrag und keinen Beschluß, der sich gegen die Benachteiligung von Frauen im Hochschulbereich gewandt hätte bzw. für ihre Gleichstellung eingetreten wäre. So bleibt festzuhalten: Die NORDWESTDEUTSCHE HOCHSCHULKONFERENZ hat keinen konkreten Beitrag zur Verbesserung der Situation von Frauen an den Universitäten und damit zur Überwindung geschlechtsspezifischer Benachteiligung geleistet.

3.3 *Alliierte Hochschulpolitik und das Thema "Klasse und Geschlecht"*

Ungeachtet einzelner Initiativen von Hochschuloffizieren und anderen Angehörigen der Besatzungsmächte muß für die Hochschulpolitik der westlichen Militärregierungen insgesamt ein ähnliches Fazit gezogen werden. Auch sie setzten sich nicht mit gebührendem Nachdruck für die Gleichberechtigung von Frauen an den Universitäten ein. So nahm z.B. die französische Militärregierung an den Zulassungsbeschränkungen für Frauen an den Universitäten ihrer Zone keinen Anstoß (vgl. Europa-Archiv 1 [1946/47], S. 309; Forum 1 [1947], H. 5, S. 188). REBECCA BOEHLING stellt mit Blick auf die amerikanische Besatzungspolitik fest, daß die Amerikaner "geschlechterspezifische Probleme in den ersten drei Jahren der Besatzung vollständig ignoriert" und offensichtlich erst auf Druck amerikanischer Journalistinnen und Frauenorganisationen im Jahre 1948 eine *Women's Affairs Section* bei der *Educational and Religious Affairs Branch* eingerichtet hätten, die dann außerdem nur mit geringen Kompetenzen ausgestattet worden sei (BOEHLING 1993, S. 525f). Sie zieht darüber hinaus in Zweifel, "ob die 'Demokratisierer' innerhalb der Militärregierung und besonders in der *Women's Affairs Section* wirklich ernsthaft die Geschlechtsrollenverteilung in Frage zu stellen gewillt waren" (ebd., S. 529). Die britische Hochschulpolitik wiederum gehört, insofern es um die Umsetzung ausgearbeiteter Reformkonzepte geht, in das Kapitel von verpaßten Chancen. Als eine Delegation des britischen Hochschullehrerverbandes im Auftrag der Militärregierung im März 1947 das erste Reformkonzept vorlegte¹¹, das die Situation an den Universitäten der Besatzungszone analysierte und konkrete Maßnahmen zur Demokratisierung der Hochschulen aufzeigte, waren die besatzungspolitischen Voraussetzungen für eine Um-

setzung der Empfehlungen nicht mehr gegeben, denn seit Januar des Jahres hatte die britische Militärregierung die Aufsicht und Vollmacht über das Bildungssystem in deutsche Hände zurückgegeben (PHILLIPS 1981, 1983).

Als Gesamtergebnis kann festgehalten werden, daß die Alliierten überzeugt waren, eine grundlegende strukturelle sowie inhaltliche Reform des Erziehungssystems sei nur im Zusammenhang mit einer Lösung der gesellschafts- und sozialpolitischen Neuordnung der deutschen Nachkriegsgesellschaft herbeizuführen. Die Universitäten mußten ihren Charakter einer "Klasseninstitution" verlieren (Universitäten 1948, S. 21). Insofern war über den Aspekt "soziale Ungleichheit", die Kategorie "Klasse", weitgehend Konsens erreicht, während über die Kategorie "Geschlecht", geschwiegen wurde.¹²

3.4 *Das "Gutachten zur Hochschulreform" des Studienausschusses für Hochschulreform*

Den wohl ersten ernsthaft unternommenen Versuch einer Universitätsreform nach Wiedereröffnung der Universitäten unternahm der noch vom britischen Militärgouverneur berufene STUDIENAUSSCHUSS FÜR HOCHSCHULREFORM. Er war nach seinen eigenen Worten "beauftragt zu untersuchen, ob eine Reform der deutschen Hochschulen notwendig und möglich [sei], und positive Vorschläge für sie auszuarbeiten" (Gutachten 1948, S. 289). 1948 legte er sein "Gutachten zur Hochschulreform" vor, das als *Blaues Gutachten* bildungsgeschichtliche, wenn auch nicht bildungspolitische Bedeutung erlangen sollte (PHILLIPS 1981, 1983). Zu den wichtigsten Punkten des Gutachtens, die der STUDIENAUSSCHUSS "zu Anfang des Berichts" eigens hervorhob, gehörten geschlechterpolitische Probleme zwar nicht - auch hier stand die soziale Exklusivität der Universität im Zentrum der Kritik (Gutachten, S. 290) -, er sprach sich aber unmißverständlich dafür aus, daß "im Lehrkörper der Hochschule Männern und Frauen die gleichen Möglichkeiten offen stehen" sollten, uns zwar "ausschließlich nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten" (ebd., S. 308).

Im Zusammenhang mit der Frage der Einführung eines *numerus clausus* kam der STUDIENAUSSCHUSS auch auf das Frauenstudium zu sprechen. Er wies zunächst ausdrücklich daraufhin, daß eine zahlenmäßig beschränkte Zulassung zum Studium allein "durch die Kapazität der Hochschule und ihrer Institute..., nicht dagegen durch die gewöhnlich wenig zuverlässigen Angaben über die drohende Überfüllung einzelner Berufe" gerechtfertigt werden dürfe, "denn es bestände dann die Gefahr, daß ein hervorragend Begabter gerade von dem Fach ausgeschlossen würde, in dem er später auf Grund seiner Begabung sich von selbst durchsetzt" (ebd., S. 335f.). Offensichtlich vertrat das Gremium die Auffassung, daß der Konkurrenzkampf auf dem Arbeitsmarkt nicht in die Hochschulen verlagert werden dürfe. Dieser Aspekt verdient hervorgehoben zu werden, da er, zumindest indirekt, argumentative Hindernisse dem Frauenstudium gegenüber hätte beseitigen helfen können. Längst wurde nämlich der Kampf um (vor allem höher qualifizierte) Arbeitsstellen wieder zugunsten der

Männer entschieden. Nach dem Muster bekannter Klischees wurde von den Frauen erwartet, daß sie heiraten und damit den ihnen vermeintlich "wesensgemäßen Beruf" der Ehefrau, Hausfrau und Mutter ausüben. Tatsächlich heirateten viele Frauen, deren Männer dann kein Verständnis für die Berufstätigkeit ihrer Frauen zeigten, es sei denn, diese finanzierten ihnen dadurch die eigene Berufsausbildung bzw. das Studium. Oft waren Frauen der Mehrfachbelastung - Ehefrau, Mutter, Berufstätige - nicht gewachsen. Schließlich spielte die Entmutigung eine Rolle, sie könnten sich vor allem auf leitenden Berufspositionen Männern gegenüber nicht behaupten. Aus welchen Gründen auch immer Frauen der Zugang ins Berufsleben versperrt wurde: die Diskussion um die Überfüllung der Hochschule war geprägt durch die geringen Aussichten, nach Abschluß der Ausbildung auch tatsächlich den gelernten Beruf ausüben zu können, und zusätzlich wurde durch ein vermeintlich wieder einmal drohendes "Akademikerproletariat" (ZYMEK 1980, S. 267) das Studium von Frauen einzudämmen versucht (LORENZ 1953, KRÖNIG/ MÜLLER 1990, SCHUBERT 1984, KOLBE/ RODE/ SOMMERKORN 1988; vgl. auch Kap. 4). Wohl darum wies der STUDIENAUSSCHUSS FÜR HOCHSCHULREFORM im Zusammenhang mit der Frage nach Einführung eines *numerus clausus* an den Universitäten ausdrücklich darauf hin, "daß im allgemeinen die Zahl der studierenden Frauen auffallend gering" sei: "Sie liegt bei einzelnen Hochschulen unter 20%. Das mag sich im Augenblick auch daraus erklären, daß zunächst Kriegsteilnehmer den Vorrang hatten. Für die kommenden Jahre ist es aber im Interesse der akademischen Berufe, die Zahl der Studentinnen zu vermehren. Daß in jeder Hinsicht die Gleichstellung der weiblichen und männlichen Studierenden zu achten ist, hält die Kommission für eine selbstverständliche Forderung. Grundsätzlich steht den Frauen jede Art des akademischen Studiums offen." (Gutachten, S. 336)

Die großen Hoffnungen von ROBERT BIRLEY, des *Educational Adviser of Military Government*, der STUDIENAUSSCHUSS FÜR HOCHSCHULREFORM könne "zu einem Wendepunkt in der Geschichte der deutschen Erziehung führen" (PHILLIPS 1983, S. 52), sollten sich nicht erfüllen. Materielle und finanzielle Grenzsetzungen, politischer Dissenz und nicht zuletzt ein "tiefsitzende[s] Mißtrauen gegenüber Reformen, verbunden mit der defensiven Haltung der Professoren bezüglich ihrer privilegierten Stellung" (PHILLIPS 1981, S. 185), verhinderten letztlich die Realisierung der Empfehlungen des *Blauen Gutachtens*. Sicherlich trug die unmißverständliche Forderung des STUDIENAUSSCHUSSES nach Gleichstellung von Mann und Frau an den Universitäten nicht dazu bei, das große Ressentiment gegen Universitätsreformen, insbesondere unter der Professorenschaft, abzubauen, denn diese hatten keineswegs ein Interesse daran, die Zahl der Studentinnen, geschweige denn die der Hochschullehrerinnen zu erhöhen (vgl. Kap. 4).

Noch 1953 wies die Volkswirtschaftlerin und Sozialstatistikerin CHARLOTTE LORENZ in ihrer Untersuchung über die "Entwicklung und Lage der weiblichen Lehrkräfte an den wissenschaftlichen Hochschulen Deutschlands" auf die "erschwerenden Bedingungen für den Eintritt ins Lehramt" hin, denen Frauen

als akademische Lehrkräfte im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen unterworfen waren. Sie machte darüber hinaus auf die "besonderen Behinderungen" aufmerksam, "die sich der amtierenden Dozentin vom Zeitpunkt des Lehrbeginns an in den Weg" stellten. So waren 1952 "weit über neun Zehntel (94,3 v.H.)" der Dozentinnen an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik (einschließlich Westberlins) "in einer Lehramtsstellung tätig, die ihnen keinerlei Anspruch auf Lebenssicherung und Altersversorgung" gewährte (LORENZ 1953, S. 27f.). Eine "grundlegende Lageverbesserung der deutschen Hochschuldozentin" sei darum dringend geboten. Sie müsse allerdings nicht nur im Rahmen einer nach wie vor noch ausstehenden Hochschulreform, "sondern auch im Vollzug der beruflich-sozialen Gleichberechtigung der Frau in allen Bereichen der Lebensordnung und Lebensführung angestrebt werden" (ebd. S. 29).

An den Universitäten aber war die "Frauenfrage" längst abschlägig entschieden, kaum daß sie richtig gestellt war. So konnten die Stellungnahmen und Empfehlungen zur Hochschulreform den drastischen Rückgang des Anteils der Studentinnen an der Studentenschaft nicht aufhalten. Sie konnten, zumal in ihrer eigenen Unentschiedenheit und Halbherzigkeit, nicht einmal das traditionelle, nach wie vor dominante Leitbild der Frau als Hüterin von Kindern, Heim und Herd, für die Studium und Beruf bestenfalls als Überbrückungsphase zur Heirat gelten dürfe, erschüttern. Denn auch in den auf umfassende Reformen hinwirkenden Diskussionen und Bildungskonzeptionen hielten sich - mehr oder minder ausgeprägt - traditionelle Vorstellungen über spezifische Geschlechtscharaktere und Deutungsmuster, die den Männern *von Natur aus* im politischen und beruflichen und erst recht im universitären Leben eine Vorrangstellung vor den Frauen zuwiesen. Darüberhinaus - und damit ist zum Vergleich der beiden Dimensionen sozialer Ungleichheit, "Klasse" und "Geschlecht", zurückzukehren - wurden in keinem Reformpapier die Zugangschancen von Frauen zur Universität anders als das Problem einer Randgruppe behandelt. Es markiert den entscheidenden Unterschied zum herausragenden Stellenwert, der - gewiß zu Recht - dem Klassenbegriff in diesen Reformkonzepten zugewiesen wurde, daß der Begriff "Geschlecht" in analoger Weise weder ebenso häufig noch ebenso grundsätzlich als analytische Kategorie zur Erklärung gesellschaftlicher Ungleichheit thematisiert wurde. Dies hätte allerdings der gesellschaftspolitischen Bedeutung und Brisanz der Geschlechtszugehörigkeit entsprochen, denn das Geschlechterverhältnis erweist sich "gerade bei den Versuchen der Überwindung von gesellschaftlicher Ungleichheit als 'harte Struktur' ..., als eine gesellschaftliche Bedingung, an der Interventionen, die lediglich an der Oberfläche der Eigenschaften und Verhaltensmerkmale von Frauen und Männern ansetzen, ineffektiv für Veränderungen abprallen werden" (RABE-KLEBERG 1990, S. 235).

Dieser Tatbestand läßt generell nach den Wirkungsmöglichkeiten von Reformkonzepten fragen, und damit den Blick von der Programmatik weg auf das konkrete gesellschaftliche Umfeld richten. Von seiner Beschaffenheit hängt das Gedeihen von Reformen ab.

4. Der Streit um das "Frauenstudium" - Indiz des Restaurationsprozesses an der Universität

Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes kann nur ein Aspekt dieses komplexen Problemfeldes näher beleuchtet werden: die mentalen Dispositionen von Kommilitonen und Hochschullehrern sowie sog. "Verantwortungsträgern" im Hinblick auf das Frauenstudium und die Tätigkeit von Wissenschaftlerinnen an den deutschen Universitäten in den ersten Nachkriegsjahren. Frauen hatten nämlich in ihrem Kampf um einen Studienplatz oder eine ihren Qualifikationen angemessene Berufsposition an der Universität keineswegs nur formalrechtliche Hürden zu überwinden, sondern sie mußten darüber hinaus gegen traditionelle Vorurteile gegen das Frauenstudium und starre Rollenzuweisungen ankämpfen.

Die enorme Konkurrenzsituation an den Universitäten verhalf dem tiefen Ressentiment gegen das Studium von Frauen wieder zum Durchbruch. Alt-"bewährte" Diskriminierungsstrategien, in denen die "Natur" oder das "Wesen" der Frau ebenso bemüht wurden wie die vermeintliche Sorge um einen Niveauverlust durch ein als "unnatürlich" empfundenes Anwachsen der Zahl von Frauen an den Universitäten, zeitigten erneut Erfolge.¹³ Was ein Student seinen Bonner Kommilitonen und Kommilitoninnen ohne deren Widerspruch unterbreitete, gehört darum auch nur zu den besonders boshaften Versuchen, Frauen von der Universität zu drängen: "Trotz allen Stolzes auf ihre Gleichberechtigung sehnt sich die Frau im Innersten ihres Herzens nach einem Lebensglück, das der *Ehe* und *nicht der berufsmäßigen Leistung* den Vorrang gibt. Der Mann darf es also immer noch für wichtiger halten, daß die Frau ihm einen guten Mokka zubereitet als die Jahreszahlen mittelalterlicher Päpste auswendig hersagt." (Bonner Universitäts-Zeitung 3 [1948], Nr. 37/38, S. 11)

Ein Beharren auf Geschlechterstereotypen zeigte auch die Mehrzahl der vom Wirtschafts- und Sozialpsychologen HANS ANGER im Rahmen seiner empirischen Untersuchung über die "Probleme der deutschen Universität" im Zeitraum der Wintersemester 1953/54 bis 1954/55 befragten Hochschullehrer. ANGER untersuchte die Gründe für das Fehlen von Hochschulreformen angesichts der Vielzahl von Reformkonzepten. Ihn interessierten dabei vor allem die "subjektiven Meinungen, Einstellungen und Verhaltensdispositionen" des "mehr oder weniger 'typischen' Professors im Alltag des Forschungs- und Lehrbetriebs" (ANGER 1960, S. 2f.). Er war überzeugt, daß Erfolg und Mißerfolg von Reformkonzepten entscheidend von der Haltung der Hochschullehrer und vornehmlich der Professoren "als den *Funktionsträgern* der Institutionen" abhingen und "ein repräsentativer Querschnitt der Ansichten des gesamten Lehrkörpers... über die Probleme der Universität, vor allem aber über die Chancen ihrer Lösung mehr aussag[e] als das Urteil jener verhältnismäßig kleinen Minderheit von Professoren, deren besonderes Interesse für allgemeine Hochschulfragen in öffentlichen Stellungnahmen" hervorträte (ebd.,

S. 2). Die Urteile, Meinungen und Einstellungen der Hochschullehrer zum Thema "Universität und Frau" offenbarten ihr tiefes Ressentiment gegen Studentinnen und mehr noch gegen Hochschullehrerinnen. So lehnten 64% der Befragten "mehr oder minder", davon 24% "grundsätzlich" das Studium von Frauen ab (ebd., S. 479), und sogar 79% brachten ihre "mehr oder weniger", davon 39% ihre "grundsätzlich ablehnende" Haltung der Hochschullehrerin gegenüber zum Ausdruck (ebd., S. 489f.). Diskriminierende Einstellungen, nach denen Frauen "nicht über die nötigen geistigen und schöpferischen Fähigkeiten für eine selbstverantwortliche wissenschaftliche Tätigkeit" verfügten (ebd., S. 492) oder "der Beruf des Hochschullehrers... dem Wesen, der biologischen Bestimmung oder den natürlichen Strebungen des Weibes" widerspräche (ebd., S. 491), gehörten zur geläufigen Denkschablone der Mehrzahl der befragten Hochschullehrer.

Von seiten der Politik erhielten sie willkommene Schützenhilfe. So versuchte z.B. die Kölner Stadtverordnete und spätere Kultusministerin des Landes Nordrhein-Westfalen, CHRISTINE TEUSCH (CDU), mit traditionellen Weiblichkeitsklischees auf das laufende Immatrikulationsverfahren der Universität zu Köln Einfluß zu nehmen: Auf der 8. Stadtverordnetenversammlung zu Köln vom 5. Dezember 1945 wandte sich Frau TEUSCH an den Rektor der Universität Köln, JOSEF KROLL, mit der Bitte, er möge doch "ein besonderes Augenmerk auf die Auswahl unserer *Studentinnen*... richten." Frau TEUSCH begründete ihre Bitte folgendermaßen: "Nur was für eine Berufsausbildung in bestem Frauenwesen und edler Frauenart den Anforderungen entspricht, hat meines Erachtens bei dem starken Andrang der männlichen Bewerber, bei der großen Berufsnot unserer männlichen Heimkehrer, als Frau ein Recht, auf der Universität studieren zu können. Dann ersteht uns auch kein Frauenproletariat in akademischen Berufen, sondern wir haben beste Frauenpersönlichkeiten in den führenden Stellungen" (Verhandlungen 1945/46, S. 146).

In der Tat hatten sich mit der Rückkehr der Männer aus Kriegsdienst und Kriegsgefangenschaft - darauf wurde bereits hingewiesen - die Zulassungschancen und Studienbedingungen vieler Frauen entscheidend verändert. Zulassungsbeschränkungen richteten sich u.a. nach der Geschlechtszugehörigkeit, wobei selbst Quotenregelungen kein Tabu waren. Die Universität München ließ z.B. 1946 nur maximal 10% Frauen mit besten Noten zu; in Tübingen wurde im Sommersemester 1946 keine Frau zum Studium neu zugelassen; an der Landwirtschaftlichen Hochschule Hohenheim wurden Frauen "nur aufgenommen, wenn die verfügbaren freien Plätze nicht von Männern belegt" wurden (Europa-Archiv 1 [1946/47], S. 313,309; KRÖNIG/ MÜLLER 1990, S. 50; NWHK, S. 48f.; vgl. auch Kap. 2).

Das "erste Recht aufs Studium" wurde den Männern offenkundig aber auch von ihren Kommilitoninnen eingeräumt. Der eigene Wartestand, die eigene Zurücksetzung galten offenbar vielen Frauen als Zeichen eines "zunächst fraglos geleisteten" Verzichts, der keinen Zweifel am "Vorrecht der Männer", die aus dem Kriege kamen, zuließ (GUZ 1 [1945/46], H. 9, S. 16). "Daß man

die Männer bevorzugt immatrikuliert hat", erschien darum einer Göttinger Studentin "nur zu gerecht; denn wie viele [seien] durch den Krieg um Jahre zurückgekommen in ihrem Studium". Die Studentin verwahrte sich jedoch gegen den Vorwurf, die Frau "nähme nicht nur den Männern die Plätze auf der Universität weg, sondern... gehöre nicht auf eine so typisch männliche Bildungsanstalt", denn daß die Frau sich als Lehrerin und Ärztin bewährt habe, könne wohl niemand mehr ernsthaft bestreiten. Selbst im "Normalfall" ihrer Verheiratung - zugestandenermaßen würden 80% der Studentinnen heiraten und kämen damit nicht zur Berufsausübung, "während der Mann unbedingt in das Berufsleben gehe" - dürfe das Studium von Frauen nicht als Zeit- und Geldverschwendung angesehen werden, ziele die Universität doch nicht primär auf eine gründliche Fachausbildung als vielmehr auf umfassende Persönlichkeitsbildung. Diese sei aber "für die Frau ebenso erstrebenswert wie für den Mann": "da die Frau in aller erster Linie die Erziehung der Kinder leitet, so ist es gerade die Aufgabe der geistig geschulten Frau hier Brauchbares zu leisten, Menschen zu bilden, die durch ihre Persönlichkeit der Vermassung unserer Zeit entgegentreten. Damit hat die Frau ein großes Ziel, das in seiner Bedeutung über das Berufsleben hinausragt" (ebd. 1 [1945], H. 1, S. 11,12).

"Chancen und Grenzen der Emanzipation von Frauen in der Nachkriegszeit" (KOLBE/ RODE/ SOMMERKORN 1988) sind in solchen Begründungsversuchen des Frauenstudiums gleichermaßen dokumentiert. Frauen konnten offensichtlich nur über den Nachweis weiblicher Rollen Aspekte des Studiums ihre Studienentscheidung gegen den massiven Widerstand vor allem der Männer behaupten. Mit KOLBE/ RODE/ SOMMERKORN (1988, S. 23) läßt sich darum die generelle Aussage zur "Ausbildungssituation junger Frauen" auch für den universitären Bereich festhalten: "ihre Ausbildungsbehinderung stoppte alle neuen beruflichen Entwicklungen. Frauen durften das Recht der Männer auf Erwerbsarbeit [und Studienmöglichkeit] nicht beeinträchtigen, geschweige denn es ihnen nehmen. Das Resultat war: Männern die Männerarbeit und Frauen zurück an die Frauenarbeit" bzw. zu den typisch weiblichen Studiengängen.

Aber auch Frauen sahen in ihrem Lebensentwurf, entgegen der in der Kriegs- und unmittelbare Nachkriegszeit so anderen Realität - schließlich hatten sie längst in traditionellen Männerdomänen "ihre Frau gestanden" - eine eigene, auf guter Ausbildung basierende Berufstätigkeit nicht vor. Dahingehend interpretiert auch RABE-KLEBERG das Verhältnis von Bildung und Geschlecht. Wie zuvor BOURDIEU (1971), allerdings mit Akzentuierung des Verhältnisses von "Bildung und Klasse", thematisiert auch sie "das Ende einer Illusion": daß Bildung für Frauen die Funktion habe, "gesellschaftliche Ungleichheit zwischen den Geschlechtern 'auszugleichen'" (RABE-KLEBERG 1990, S. 236). Gegenteiliges sei vielmehr der Fall. Obgleich Bildung im "Zentrum weiblicher Emanzipationsbestrebungen" stehe, habe sie "Ungleichheit aufgrund der im Bildungssystem angelegten strukturellen Segmentierungen eher noch befestigt" (ebd.).

Frauen waren aktiv an diesem Prozeß der *strukturellen Segmentierung* beteiligt. Wo allerdings als Alternative allein Existenzsicherung durch Ehe und Familie einerseits oder Studium und Berufsausbildung andererseits erscheinen, sind für die meisten Frauen die Würfel bereits gefallen. Wo letztlich nur typisch weibliche Studiengänge Frauen eine erfolgreiche Berufslaufbahn versprechen, werden sie ergriffen. Im zugehörigen Prozeß der Professionalisierung wie im Prozeß der Bestandssicherung zugestandener "Frauenberufe" werden überkommene Rollenklischees erneut aktiviert, die traditionell weiblichen Berufe als "Berufungen" und dem "Wesen der Frau" entsprechend stilisiert - um die männliche Konkurrenz fernzuhalten. Insofern richtet sich die lange Zeit vorherrschende Problematisierung geschlechtsspezifischer Frequenzentwicklungen einzelner Studienfächer nach einem Gleichheitsziel aus, das letztlich keinen Maßstab für einen erfolgversprechenden Versuch zur Überwindung geschlechtsspezifischer Ungleichheit bot und bietet.

5. Resümee

Die Dokumente zur Hochschulreform in den ersten Nachkriegsjahren in Westdeutschland zeigen, daß die Behandlung geschlechterpolitischer Fragen nie über die Perspektive eines Randgruppenproblems hinauswies. Während Reformkonzepte der Alliierten und deutsche Expertisen das Verhältnis von "Bildung und Klasse" an zentraler Stelle und stets als Indikator einer demokratischen Entwicklung diskutierten, wurde der Geschlechtszugehörigkeit dieser Stellenwert einer zentralen Kategorie sozialer Ungleichheit nicht eingeräumt. Eindeutige politische Forderungen nach einem gleichberechtigten Zugang von Frauen zur Universität lassen sich darüber hinaus nur in wenigen Expertisen nachweisen. Insgesamt gesehen ging daher von den Bildungsreformprogrammen der Nachkriegszeit keine wirkungsvolle Herausforderung traditioneller Weiblichkeits- und Rollenklischees aus. Stattdessen war die Funktion der Frauen als "Reservearmee" im Bereich der Ausbildung von Akademikern schon mit Kriegsende erschöpft. Ihr Recht auf ein wissenschaftliches Studium geriet unmittelbar mit der Rückkehr der Soldaten ins Kreuzfeuer - nicht nur männlicher - Kritik. Die seit der Zulassung von Frauen zur Universität immer wieder konstatierten guten fachlichen Leistungen und berufsqualifizierenden Abschlüsse von Studentinnen sowie ihre subjektiven Studiererfahrungen konnten die traditionellen Rollenklischees nicht erschüttern. Geschlechtsrollenspezifische sowie biologistische Argumentationen und Theorien über die vermeintliche "Natur" der Frau begleiteten vielmehr die Wiedereröffnung der Universitäten. Stellten solche Argumentationsmuster das Frauenstudium auch nicht gänzlich in Frage, so redeten sie doch für Entwicklung spezifisch weiblicher Bildungs- und Berufskonstruktionen. Ansätze zur Überwindung geschlechtsspezifischer Ungleichheit wurden dadurch bereits im Keim erstickt.

Studien zur Situation von Frauen in der Kriegs- und Nachkriegszeit belegen, daß der in diesen Jahren erworbene Zugewinn an Handlungsspielräumen und Handlungskompetenzen von vielen Frauen nicht im Sinne emanzipatorischer Chancen, sondern als umständebedingter "Zwang zur Selbständigkeit" (KOLBE/ RODE/ SOMMERKORN 1988, S. 25) empfunden wurde, der ihnen oftmals einen zu hohen Preis abverlangte. Das mag erklären, weshalb Frauen in großer Zahl den aus Krieg und Kriegsgefangenschaft heimkehrenden Männern beinahe kampfflos die Studienplätze überließen und weshalb traditionelle Geschlechterpolarisierungen hartnäckig die Phase der durch die Kriegsumstände "erzwungenen Emanzipation" überlebten. Das stete Beharren auf einer Ausnahmesituation, in der auch Frauen Außergewöhnliches leisten konnten, weil sie es mußten, korrespondierte mit den - letztlich auch nur als Ausnahmen ertragbaren - Belastungen, die mit einer größeren Selbständigkeit von Frauen verbunden waren. Einen mentalen Wandlungsprozeß im Sinne einer Verabschiedung des traditionellen Frauenbildes, geschweige denn konkrete strukturelle Veränderungen, die die soziale Benachteiligung von Frauen beseitigen helfen könnten, lösten diese Erfahrungen nicht aus. Entsprechend kommen auch KOLBE/ RODE/ SOMMERKORN in ihrer Untersuchung zu dem Schluß, daß die unmittelbare Nachkriegszeit nicht einseitig als "chancenreiche Zeit, die den Frauen langfristig mehr Rechte im Berufsleben und ein höheres Maß an Selbstbestimmung hätte einräumen können", interpretiert werden kann (ebd., S. 26).

Noch ist die Geschichte des Frauenstudiums seit Wiedereröffnung der Universitäten nach dem 8. Mai 1945 nicht geschrieben. Weiter ausgreifende Studien müßten den Blick auf die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen richten, unter denen sich das Studieren der Frauen nach dem Zweiten Weltkrieg vollzog, und das wirtschaftliche, sozial- und bildungspolitische, kulturelle und ideologische Bedingungsfeld der Lebens- und Lernerfahrungen der Nachkriegsstudentinnen beleuchten. In solcher Blickrichtung hätte man mit JÜRGEN KOCKA zu fragen, "inwieweit, in welchem Maß, mit welcher Tendenz und in welchen Grenzen die Geschlechtszugehörigkeit (a) auf die Kommunikation, das Selbstverständnis, die Haltungen und die kollektive Identität (b) und darüber hinaus auf kollektive Handlungsfähigkeit, gemeinsame Organisationen und Bewegungen (c) prägend durchschlägt" (KOCKA 1992, S. 138). So zu fragen, entspräche auch dem Konzept einer bildungsgeschichtlich akzentuierten Historischen Sozialisationsforschung (HERRMANN 1980, BERG 1991) und trüge Erkenntnissen der Frauenforschung Rechnung, nach denen "Geschlecht" als eine Kategorie begriffen wird, "in die die sozialen Strukturzusammenhänge in ihrer Gesamtheit mit eingehen" (RABE-KLEBERG 1990, S. 245).

Anmerkungen

- 1 MARKs Abschlußbericht datiert vom 7. Januar 1946. MANFRED HEINEMANN hat ihn ausführlich referiert und sieht in ihm ein "Meisterstück einer gründlichen, politisch orientierten Berichterstattung" (HEINEMANN 1990, S. 54).
- 2 Gegen die Auffassung, die Briten hätten den Universitäten eine "Schlüsselrolle" für die Demokratisierung der deutschen Gesellschaft zugewiesen, konstatiert ULLRICH SCHNEIDER (1984, S. 219) "Universitäten und Hochschulen rückten vergleichsweise spät als Handlungs- und Konfliktfeld in den Blick der britischen Planer und für die Besatzungspolitik Verantwortlichen. Tatsächlich war das Hochschulwesen *cum grano salis* kein Objekt primären Interesses der Besatzungsmacht."
- 3 Ähnlich kritische Stimmen waren auch zum raschen Wiederaufbau der Hochschulen in den anderen Besatzungszonen zu hören. Nichtsdestotrotz hatten bis zum Sommersemester 1946 sämtliche Universitäten sowie zahlreiche Fachhochschulen und Akademien, incl. die der SBZ, ihren Lehrbetrieb wieder aufgenommen (Europa-Archiv 1 [1946/47], S. 315f.).
- 4 Sicherlich ist auch hier die Differenz zwischen zeitgenössischer und heutiger Perspektive zu berücksichtigen, der keine Geschichtsschreibung entgeht. Bewußte Perspektivität vermag jedoch die um Erkenntnis bemühte Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu fördern und z.B. für - nicht nur früher - wenig beachtete Dimensionen historischer Wirklichkeit zu sensibilisieren.
- 5 CLAUDIA HUERKAMP weist darauf hin, daß das vielfach als Ausdruck des nationalsozialistischen Antifeminismus interpretierte "Gesetz gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen" vom 25.4.1933, wonach der Anteil der Studentinnen an den Universitäten auf 10% begrenzt wurde, vornehmlich antisemitisch ausgerichtet war. Der ursprünglich vorgesehene Titel, "Gesetz gegen die Überfremdung der deutschen Schulen und Hochschulen" sei aus taktischen Gründen wegen zu erwartender negativer Reaktionen des Auslandes geändert worden (HUERKAMP 1993, S. 326f.). Die gängige Interpretation des Gesetzes als ein antifeministisches ließe häufig diese "ursprüngliche antisemitische Stoßrichtung übersehen". Der "temporäre Rückgang der studierenden Frauen" nähme sich jedoch angesichts der "radikalen Verdrängung der Juden aus den Universitäten... geradezu bescheiden" aus. Zudem sei er nicht einmal primär eine Folge des "antifeministische[n] Charakter[s] des nationalsozialistischen Regimes" (ebd., S. 327).
- 6 Die GUZ war die erste von Dozenten und Studenten der Göttinger Universität mit Genehmigung der britischen Militärregierung herausgegebene Universitäts-Zeitung Nachkriegsdeutschlands. Sie nahm bereits am 11. Dezember 1945 ihre Arbeit auf, nicht zuletzt in der von Studentenseite geäußerten Erwartung, in "fruchtbarer Zusammenarbeit mit unseren Professoren... nach den geistigen Ursachen des Zusammenbruchs" zu suchen (GUZ 1 [1945/46], H. 1, S. 1). Unter der Schriftleitung des Diplom-Ingenieurs und späteren Professors DIETRICH GOLDSCHMIDT war sie nicht allein Sprachrohr der Studierenden, sondern knüpfte und pflegte vielfältigen und intensiven Kontakt zu den Universitäten der anderen Besatzungszonen und zum Ausland. Das erklärt, warum die DEUTSCHE UNIVERSITÄTS-ZEITUNG aus der Göttinger hervorging.
- 7 Damit entfielen von den 15.518 deutschen Studierenden der sechs Universitäten in der britischen Zone im Wintersemester 1945/46 allein 31% auf Göttingen (NWHK, S. 48, Anm. 8).

- 8 Nach Öffnung der Universitäten ersuchten Männer von mindestens sieben Jahrgängen um die Aufnahme eines Studiums, nämlich diejenigen, die 1938 und in den darauffolgenden Kriegsjahren ihr Abitur gemacht hatten.
- 9 Nach der Erhebung von KRÖNIG/ MÜLLER liegen für die Jahre 1945 bis 1949 nur Daten einzelner Universitäten vor; sie schwanken zwischen 20% und 25% (KRÖNIG/ MÜLLER 1990, S. 52, Anm. 34).
- 10 Dies ist nicht der Ort, sich eingehender mit den Ausführungen REINS auseinanderzusetzen. Auch kann die im Anschluß an sein Referat sehr kontrovers geführte Debatte der erweiterten Hochschulkonferenz hier nicht analysiert werden. Sie zeigte das tiefe Mißtrauen der Vertreter von KPD, SPD und insbesondere der Gewerkschafter gegenüber den Universitäten und ihrer Rolle für den demokratischen Aufbau Deutschlands (NWHK, S. 200-207).
- 11 "Die Universitäten in der Britischen Zone Deutschlands - ein Bericht der Delegation der britischen *Association of University Teachers*". Dieser Bericht wurde als Beilage der von NOHL u.a. herausgegebenen "Sammlung" 1948 veröffentlicht.
- 12 Die Diskussion über die spezifische "Frauenpolitik" der Alliierten steckt darum noch immer in den Anfängen. Vgl. RUPIEPER 1991 und BOEHLING 1993. Ob und vor allem inwiefern Frauen eine "Zielgruppe der amerikanischen Demokratisierungspolitik" im Deutschland der Jahre 1945-1952 waren, ist noch unentschiedenes Thema.
- 13 Auch nach dem Ersten Weltkrieg verdrängten die zurückkehrenden Soldaten Frauen von den Studienplätzen. Infolge von Inflation, Währungsverfall und steigender Arbeitslosigkeit wurden Frauen über "Demobilmachungsverordnungen" aus Studium und Beruf verdrängt (BOCK/ BRASZEIT/ SCHMERL 1983, S. 6f.).

Literatur

- ALBERT, W./ OEHLER, CH.: Materialien zur Entwicklung der Hochschulen 1950-1967. (Hochschulen, Studierende, Lehrpersonen, Einnahmen, Ausgaben, Strukturdaten, Bd. 1.) Hannover 1969 (HIS).
- ANGER, H.: Probleme der deutschen Universität. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten. Tübingen 1960.
- BAEYER, W.v.: Die Frau in der Wissenschaft. In: Die Frau in unserer Zeit. Ihre Wandlung und Leistung. Oldenburg/ Hamburg 1954, S. 203-236.
- BERG, CHR.: Kinderleben in der Industriekultur. Der Beitrag der Historischen Sozialisationsforschung. In: DIES. (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a.M. 1991, S. 15-40.
- Die Beschlüsse des Studententages. In: Göttinger Universitäts-Zeitung 1 (1945/46), H. 14, S. 6-9.
- BOCK, U./ BRASZEIT, A./ SCHMERL, CHR.: Frauen im Wissenschaftsbetrieb. Dokumentation und Untersuchung der Situation von Studentinnen und Dozentinnen unter besonderer Berücksichtigung der Hochschulen von Nordrhein-Westfalen. Weinheim/ Basel 1983.
- BOEHLING, R.: "Mütter" in die Politik: Amerikanische Demokratisierungsbemühungen nach 1945. Eine Antwort auf H.-J. RUPIEPER. In: Geschichte und Gesellschaft 19 (1993), S. 522-529.

- Gutachten zur Hochschulreform vom STUDIENAUSSCHUSS FÜR HOCHSCHULREFORM ("Blaues Gutachten") 1948. In: Dokumente zur Hochschulreform. Bearb. von R. NEUHAUS. Wiesbaden 1961, S. 289-368.
- HEINEMANN, M.: 1945: Universitäten aus britischer Sicht. In: DERS. (Hrsg.): Hochschuloffiziere und Wiederaufbau des Hochschulwesens in Westdeutschland 1945-1952. Teil 1: Die Britische Zone. Bearb. von D. PHILLIPS. Hildesheim 1990, S. 41-60.
- HERRMANN, U.: Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Handbuch der Sozialisationsforschung. Hrsg. von K. HURRELMANN und D. ULLICH. Weinheim/ Basel 1980, S. 227-252.
- Hochschulerziehung in der britischen Zone. In: SAVAGE, G.F./ PERRAUDIN, F.R.: Jugend und Hochschule. Immatrikulations-Reden an der Westfälischen Landesuniversität [Münster i.W.] 1945/1946. Recklinghausen 1946, S. 21-28.
- HUERKAMP, CL.: Jüdische Akademikerinnen in Deutschland 1900-1938. In: Geschichte und Gesellschaft 19 (1993), S. 311-331.
- KATH, G.: Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin. Frankfurt a.M. 1952.
- KOCKA, J.: 1945: Neubeginn oder Restauration? In: STERN, C./ WINKLER, H.A. (Hrsg.): Wendepunkte deutscher Geschichte 1848-1945. Frankfurt a.M. 1979, S. 141-168.
- KOCKA, J.: Fragen zum Thema "Klasse und Geschlecht". In: Geschichte und Gesellschaft 18 (1992), S. 137-142.
- KOLBE, N./ RODE, D./ SOMMERKORN, I.N.: Chancen und Grenzen der Emanzipation von Frauen in der Nachkriegszeit. In: Frauenforschung 6 (1988), S. 13-32.
- KRÖNIG, W./ MÜLLER, K.-D.: Nachkriegs-Semester. Studium in Kriegs- und Nachkriegszeit. Stuttgart 1990.
- LORENZ, CH.: Entwicklung und Lage der weiblichen Lehrkräfte an den Wissenschaftlichen Hochschulen Deutschlands. Berlin 1953.
- NWHK: Nordwestdeutsche Hochschulkonferenzen 1945-1948. 2. Teil. Bearb. von S. MÜLLER. Hrsg. von M. HEINEMANN. Hildesheim 1990.
- PHILLIPS, D.: Britische Initiative zur Hochschulreform in Deutschland: Zur Vorgeschichte und Entstehung des "Gutachtens zur Hochschulreform" von 1948. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Stuttgart 1981, S. 172-189.
- PHILLIPS, D.: Zur Universitätsreform in der britischen Besatzungszone 1945-1948. Köln/ Wien 1983.
- ONNEN-ISEMANN, C.: Hochschullehrerinnen - Stand der Forschung. In: Frauenforschung 6 (1988), S. 54-73.
- RABE-KLEBERG, U.: Geschlechterverhältnis und Bildung. Über das Ende einer Illusion. In: DIES (Hrsg.): Besser gebildet und doch nicht gleich. Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld 1990, S. 235-249.
- RUPIEPER, H.-J.: Bringing Democracy to the Frauleins. Frauen als Zielgruppe der amerikanischen Demokratisierungspolitik in Deutschland 1945 - 1952. In: Geschichte und Gesellschaft 17 (1991), S. 61-91.
- SCHMIDT-HARZBACH, I.: Kampf ums Frauenstudium - Studentinnen und Dozentinnen an deutschen Hochschulen. In: Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen. Juli 1976. Berlin 1977, S. 33-72.
- SCHNEIDER, U.: Die Hochschulen in Westdeutschland nach 1945. Wandel und Kontinuität aus britischer Sicht. In: WENDT, B.J. (Hrsg.): Das britische Deutschlandbild im Wandel des 19. und 20. Jahrhunderts. Bochum 1984, S. 219-240.

- SCHUBERT, D.: Frauen in der deutschen Nachkriegszeit. Bd. 1: Frauenarbeit 1945-1949. Quellen und Materialien. Hrsg. von A. KUHN. Düsseldorf 1984.
- Die Universitäten in der Britischen Zone Deutschlands. Bericht der Delegation der britischen *Association of University Teachers*. Beilage zur Monatsschrift "Die Sammlung" 3 (1948), H. 2.
- ZYMEK, B.: War die nationalsozialistische Schulpolitik sozialrevolutionär? Praxis und Theorie der Auslese im Schulwesen während der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1, Stuttgart 1980, S. 264-274.
- ZYMEK, B.: Schulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 5: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Hrsg. von D. LANGEWIESCHE und H.-E. TENORTH. München 1989, S. 155-208.

Anschrift der Autorin:

Dipl.-Päd. Karin Kleinen
Justinianstr. 6, 50679 Köln

V. Forschungsberichte

Landerziehungsheime in der Schweiz

Ein Forschungsbericht

1. Historiographie der Reformpädagogik in der Schweiz

Während des 19. Jahrhunderts entwickelte sich in den Schweizer Kantonen allmählich ein für alle Kinder obligatorisches unentgeltliches Schul- und Unterrichtswesen. Es sollte allen Heranwachsenden vergleichbare Ausbildungsmöglichkeiten eröffnen, aber Diskriminierung und Ungleichheit - gerade in ihren geschlechtsbezogenen Varianten - wurden nur schleppend eliminiert. Der Prozeß der Institutionalisierung verlief vielschichtig und - was Schulorganisation, Unterricht, Didaktik, Methodik betraf - vereinheitlichend zugleich. Dies ist einer der Gründe, weshalb die Schulgeschichtsschreibung in der Schweiz das 19. Jahrhundert lange Zeit als eine *unpädagogische Epoche* eingestuft hat. Eine Revision dieser Bilanz unter dem Aspekt der *Modernisierung* muß heute differenzierter ausfallen.

In der Schweiz entstanden seit 1830 private und staatliche Lehrer- und Lehrerinnenseminare. Die allgemeine Schulpflicht wurde durchgesetzt, was die Zahl der Analphabeten drastisch senkte. Didaktik und Methodik des Unterrichts verfeinerten sich entsprechend der Professionalisierung der Lehrkräfte. Die Interpretationsfigur, wonach das 19. Jahrhundert eines der ungeliebten Pauker, der einengenden Schulverhältnisse, der erstarrten didaktischen Formen und der malträtierten Schülerinnen und Schüler gewesen sei, motivierte am Ende des Jahrhunderts Kulturkritiker, Pädagogen, Pädagoginnen und Lehrkräfte zu einer harschen Kritik an Schule und Bildung. Sie - im nachhinein als *Reformpädagogen* bezeichnet - regten Schulreformen an: Vom lernenden Kind her argumentierend, sollte die *neue Schule* Interessen und Motivation der Kinder berücksichtigen, trockene Faktenhuberei zugunsten *lebendigen Wissens* ablösen, freiere didaktische Formen empfehlen - darunter die *Arbeitsschule* - und der Lehrperson die Rolle eines Beraters übertragen. Mit einem bemerkenswerten Aufwand an publizistischen Mitteln grenzten sich viele selbsternannte *Neuerer* in der Schweiz vom - als defizitär diffamierten - Hergebrachten ab.

Mit dem Blick auf Einzelheiten dieses Diskussions- und Reformprozesses ergeben sich einerseits übereinstimmende Positionen der Reformer, andererseits aber unterschlägt die schweizerische Rezeptionsgeschichte von reformpädagogischen Motiven die Aktionen exponierter Außenseiter. Ein Blick auf

die Unterrichts*praxis* der Reformpädagogen belegt jedenfalls deren wohl unge-
wollte Nähe zum didaktisch Alltäglichen, was von ihnen so öffentlichkeits-
wirksam und vehement kritisiert wurde (GRUNDER 1987, S. 309). Sind also
lediglich Begriffe ausgewechselt, Konzepte anders akzentuiert oder einfach
Gegenpositionen bezogen worden? Bis heute verteidigt die traditionelle
Erziehungs- und Bildungsgeschichtsschreibung in der Schweiz den durch die
damaligen Akteure unterstellten *Bruch* zwischen traditioneller und *Reform-
pädagogik* - wenn sie der Selbstdeutung der *damaligen* Reformer fraglos folgt.

Zweifellos führte das pädagogisch-reformerische Denken in der Schweiz
bereits Anfang des 20. Jahrhunderts zu unterschiedlich institutionalisierten
pädagogischen Praxen. Zu ihnen zählen die schweizerischen Landerziehungs-
heime. Als Privatschulen gegründet, sollten sie, ihren Propagandisten zufolge,
zu Prototypen der *neuen Schule*, der *éducation nouvelle*, der *école active*
werden. Als solche sollten sie auf die staatliche Institution Schule einwirken.
Diese optimistische Absicht, zwar unablässig hervorgehoben, konnte in der
Folge nur ansatzweise - vor allem in der Romandie - umgesetzt werden.
Insbesondere in der deutschsprachigen Schweiz, wo um die Jahrhundertwende
die ersten Landerziehungsheime entstanden, sind nur wenige, qualitativ aber
kaum erforschte Impulse in die Staatsschule aufgenommen worden.

Diesen einleitenden Bemerkungen zur Rezeptionsgeschichte reformpädagogi-
scher Motive in der Schweiz (GRUNDER 1987, 1993) folgt nun eine Skizze
der erziehungsgeschichtlichen Forschung zu den schweizerischen Lander-
ziehungsheimen, die zugleich den Forschungs*gegenstand* präsentiert und den
aktuellen Forschungs*stand* referiert (2.). Daraus werden als weiterführende
Fragen Forschungs*desiderata* abgeleitet (3.). Sie sollen Perspektiven für
einschlägige Studien eröffnen und den Zusammenhang zur schulhistorischen
Forschung knüpfen.¹

2. Forschungs*gegenstand* und Forschungs*stand*²

Das Landerziehungsheim gilt im Rückblick als *klassischer* Ausdruck pädago-
gischen Reformstrebens zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Gründer sehen
die "Erziehungsschulen außerhalb der Städte" (GRUNDER 1916, S. 8)³: kultur-
erneuernd, didaktisch fortschrittlich, einem modernen Menschenbild verpflich-
tet und alternativ zur Staatsschule. Für die skeptischen Opponenten ist eine
Ecole nouvelle à la campagne jedoch ein elitäres Internat für verwöhnte
Bürgersöhne und -töchter, dessen antimoderne, ja pädagogisch reaktionäre,
jedenfalls gesellschaftspolitisch *rückwärtsgewandte* Konzeption unübersehbar
sei. Die akademische Pädagogik in der Schweiz hebt damals das "familiäre
Internat" (FERRIÈRE 1948, S. 22) als Versuchsfeld zur Erprobung reformpäd-
agogischer Ideen und Modelle hervor und würdigt es schließlich als Ausdruck
eines pädagogischen Prinzips: Seit 1899 oft genug als Provokation für her-

kömmliche Schulen empfunden, konkretisierte die Schulgemeinde auf dem Land als staatsaffiner Mikroorganismus⁴ die Idee der *Pädagogischen Provinz*.

Die staatliche Schule allerdings hat die Initiativen der Landerziehungsheime in didaktischer, methodischer oder institutioneller Hinsicht kaum beachtet. Dies gilt nicht für die Landerziehungsheime in Deutschland. Seit ihrer Gründung nehmen sie vehement - und oft unfreiwillig - an der öffentlichen Debatte über Schulreform, reformpädagogische Ansätze und Privatschulen teil. Die schweizerischen Landerziehungsheime - auch zahlenmäßig weniger - werden kaum über einen kleinen Kreis Interessierter hinaus bekannt. Das öffentliche Echo auf die pädagogischen Experimente ist gering. Der Abdruck entsprechender Beiträge in der pädagogischen Presse scheint weniger einem systematisch-pädagogischen Interesse der zuständigen Redaktoren zu entsprechen, sondern eher einer lästigen Pflicht. Weil die erhoffte staatliche Schulreform in den Augen der *Reformpädagogen* schließlich ausbleibt - oder doch nur ansatzweise durchgesetzt wird, wie etwa in der Romandie -, gründen HULDREICH LOOSER, WILHELM FREI und WERNER ZUBERBÜHLER, AUGUST BACH, HERMANN TOBLER, EDOUARD VITTOZ und ERNEST SCHWARTZ-BUYS eine *erste Generation* von Internaten (GRUNDER 1987, S. 49), die sie zugleich als pädagogische Familienbetriebe und Modelle einer künftigen Schule verstehen. Zunächst sieben, bis 1924 insgesamt etwa 20, fallen die schweizerischen Landerziehungsheime - besucht von einem prozentual kleinen Schüleranteil am Gesamten - gegenüber den staatlichen Schulen quantitativ kaum ins Gewicht. Im In- und Ausland werden sie allerdings seit dem Beginn ihrer Existenz - und trotz aller Kritik an ihrer elitären Konzeption - als pädagogische und didaktische Anreger der Staatsschulen gesehen. Eine von ihnen, die *Ecole d'Humanité* - 1946 in Goldern/ Hasliberg als Abkömmling der Odenwaldschule von EDITH und PAUL GEHEEB ins Leben gerufen - rechtfertigt in der Schweiz bis heute eine solche Interpretation.⁵

Wie einige ihrer deutschen Mitspreiter, planten die Schweizer Gründer der Landerziehungsheime der ersten Dekade unseres Jahrhunderts eine *private Erziehungs- und Schulreform*. Mit einer solchen Distanzierung von der staatlichen Schule gerieten sie gelegentlich in die Nähe eines überpointiert wirkenden Privatismus. Zusätzlich ähnelten manche schweizerischen Landerziehungsheime - besonders der ersten Generation - in ihrer ökonomischen Struktur und in ihrem institutionellen Aufbau typischen Familienbetrieben, da die neu geschaffenen Arbeitsplätze (Lehrkräfte, Hausbeamtinnen, Gärtner, Landwirte) in der Regel durch dafür geeignete Familienangehörige bzw. Verwandte besetzt wurden. Das Institut Grünau beispielsweise präsentierte sich über die Jahre hinweg als ein Familienunternehmen (GRUNDER 1987, S. 68): ANDREAS LOOSER - der Gründer - hatte mit seiner Frau fünf Kinder, von denen ein Sohn und eine Tochter sowie zwei seiner Schwäger im Heim als Lehrer wirkten. Dies bedeutet, daß ein oft zahlenmäßig großer Familien- und Verwandtschaftskreis ökonomisch vom guten Geschäftsverlauf des Internats abhängig war. Diese *Familienpolitik* mag dazu geführt haben, daß es jahrzehntelang in manchem Heim an neuen Ideen und reformunfreudiger Praxis gefehlt hat.

Um die Jahrhundertwende wurden in der Schweiz die folgenden Landerziehungsheime gegründet (Verzeichnis 1930, vom Vf. ergänzt):

| | |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| Institut Grünau ⁶ | Bern, Kt. Bern 1899 |
| Landerziehungsheim Schloss Glarisegg | Steckborn, Kt. Thurgau 1902 |
| Landerziehungsheim Schloss Kefikon | Islikon, Kt. Thurgau 1906 |
| Ecole Nouvelle de la Suisse Romande | Chailly, Kt. Waadt 1906 |
| Landerziehungsheim Hof Oberkirch | Kaltbrunn, Kt. St.Gallen 1907 |
| Ecole Nouvelle de la Châtagneraie | Coppet, Kt. Waadt 1908 |
| Ecole Nouvelle de Gilamond | Vevey, Kt. Waadt 1910 |
| Ecole Nouvelle de la Pelouse | Bex-les-Bains, Kt. Waadt 1911 |
| Landerziehungsheim Oberägeri | Oberägeri, Kt. Zug 1930 |
| Ecole Nouvelle Préparatoire | Lutry, Kt. Waadt |
| Ecole Nouvelle des Alpes Vaudoises | Villars sur Bex, Kt. Waadt |
| Scuola serena | Agno, Kt. Tessin 1924 ⁷ |
| Institut Monnier | Versoix, Kt. Genf |
| Ecole Nouvelle Lémania | Champéry, Kt. Wallis |
| Istituto Bariffi | Lugano, Kt. Tessin |

Nicht in der konsultierten Liste, aber in anderen Aufstellungen figurieren:

| | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Le Home Chez Nous | Kt. Waadt 1919 (COQUOZ 1987) |
| Ecole Foyer des Pléiades | Vevey, Kt. Waadt 1911 (GERBER o.J.) |
| Landerziehungsheim Schloss Hallwil | Seengen, Kt. Aargau 1915 |
| Ecole Foyer pour garçons | Arvevres-sur-Bex, Kt. Waadt 1919 |
| The Fellowship School | Gland, Kt. Waadt 1921 |
| Landerziehungsheim Albisbrunn | Novazzano, Kt. Tessin 1928 |
| Ecole Nouvelle pour enfants délicats | Chesières-sur-Ollon, Kt. Waadt |
| Ecole Nouvelle des Alpes Vaudoises | Villars-sur-Bex, Kt. Waadt |
| La Combe | Rolle, Kt. Waadt 1924 |
| Petite Ecole Nouvelle | Vésenaz, Kt. Genf |

Die Gründungsdaten legen, soweit sie bekannt sind, eine Einteilung der Landerziehungsheime in *Generationen*⁸ nahe. Zur *ersten Generation* zählen jene, die bis 1908 ihren Betrieb aufnahmen. Weil ihre Initianten die bereits bestehenden Landerziehungsheime in Europa als *stagiaires*, Lehrkräfte, Hospitanten oder Besucher kannten, ist bezüglich der ersten Landerziehungsheime in der Schweiz die Frage berechtigt, ob sie eigenständige Gründungen darstellen oder als Nachahmer ausländischer Heime zu gelten haben.

Einzelne Landerziehungsheime sind bereits kurz nach ihrer Gründung porträtiert und so einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt worden. Der herausragende publizistische Hauptakteur war ADOLPHE FERRIÈRE⁹, der sich in zahllosen Artikeln und Büchern für die *écoles nouvelles* engagiert hat. Überblicksdarstellungen zu den Landerziehungsheimen in der Schweiz dagegen fehlen bis heute ebenso wie eine einschlägige Bibliographie.¹⁰ Zwei nennens-

werte, aber notgedrungen unvollständig gebliebene Versuche sind in der zweiten Dekade des Jahrhunderts erschienen (GRUNDER 1910, 1916). Die zwischen 1899 und 1908 eröffneten Internate sind Gegenstand der ersten einer synoptisch orientierten Arbeit zum Thema (GRUNDER 1987). Der aufgrund eingehenden Studiums der Archivbestände verfaßte Text stellt - nach einem einleitenden *historischen* Teil - die sechs erwähnten Heime dar (Grünau, Glarisegg, Hof Oberkirch, Kefikon, Chailly, Châtagneraie). Das dritte Kapitel der Arbeit analysiert vergleichend institutionelle und pädagogische Merkmale der Heime: untersucht werden deren Tages- und Stundenpläne; die im Heim tätigen Personen (Direktoren, Lehrkräfte, Schüler); die Gemeinsamkeiten der geographischen Lage; die intellektuelle, körperliche und ethische Erziehung im Heim sowie die dort hergestellten Zeitschriften. Der *rezeptionsgeschichtliche* Teil geht den Publikationen aus den schweizerischen Landerziehungsheimen in der Fach- und Tagespresse nach. ADOLPHE FERRIÈRES problematische Rolle als unermüdlicher Chronist und aktiv-eigenwilliger Propagandist der pädagogischen Reform steht dort im Zentrum. Schließlich wird das Verhältnis der schweizerischen pädagogischen Presse und der Heime diskutiert. Der *Schlußteil* resumiert die Ergebnisse der Studie. Dort wird im übrigen eine für die weitere Erforschung der Internate wichtige rezeptions- und wirkungsgeschichtliche These exponiert: Unterstellt wird, daß sich die internen Texte der Heime eines ehrlichen, dem *internen Gebrauch* vorbehaltenen sprachlichen Ausdrucks bedienen, die für die *Öffentlichkeit* bestimmten Publikationen dagegen in einem hermetisierenden Duktus gehalten sind, verfaßt in einer *propagandistischen Semantik*. Deren Aufgabe war es¹¹, so lautet meine Behauptung, Konflikte nicht nach außen dringen zu lassen. *Dieser* Sachverhalt bewirkte das allmähliche Absinken der Heime in die pädagogische Bedeutungslosigkeit.

Letztlich ging es um die in der Schweiz damals weithin akzeptierte pädagogische *Diskussionsharmonie*. Im übrigen fehlten in der Szene der schweizerischen Landerziehungsheime publikumsträchtig inszenierte und ausgeschlachtete *Sezessionen*, wie sie in Deutschland mehrmals vorgekommen sind.¹² Aus den Landerziehungsheimen - und solches gilt für alle Schweizer Institute - drangen mithin keine problemgeladenen Berichte in die Presse. Vielmehr entstand der Eindruck, man sei dort peinlich darauf bedacht, im Sinn der Kontinuität hoher Anmeldezahlen Negativpropaganda zu vermeiden, also auf den ökonomischen Erfolg des Unternehmens erpicht. Dies dürfte zur allmählich gewachsenen öffentlichen Nichtbeachtung der Heime und damit schließlich zum Verschwinden ihres landerziehungsheimtypischen Akzents geführt haben.

Ein derartiger Prozeß ist durchaus nicht nur negativ zu bewerten: die Absenz massiver Konflikte verbürgt kontinuierliche, ruhige pädagogische Arbeit. Ganz anders dagegen in Deutschland: Die ständigen Querelen zwischen HERMANN LIETZ und PAUL GEHEEB einerseits, GEHEEB und GUSTAV WYNEKEN andererseits, schließlich zwischen WYNEKEN und LIETZ haben zwar die Qualität von Unterricht und Erziehung in den jeweiligen Heimen wohl nicht gefördert, aber die Privatschulen blieben in der öffentlichen Diskussion. Das Hinaus-

tragen der Konflikte, vielleicht das von den Streitenden als unfreiwillig empfundene Breitwalzen ihrer Probleme durch die Presse, gewährleistete gleichsam die medienwirksame Präsenz der deutschen Landerziehungsheime - und so auch ihre längerfristige Existenz.

An Publikationen über einzelne oder eine Gruppe von Landerziehungsheimen in der Schweiz sind zu nennen: *erstens* Arbeiten, welche die betreffenden Institutionen in einen internationalen Rahmen stellen (FREI 1904; GRUNDER 1910, 1916); *zweitens* die Schulprogramme der Heime, die zuweilen als Broschüren, gelegentlich als Bücher veröffentlicht worden sind (z.B. FREI/ZUBERBÜHLER 1902); *drittens* schließlich die Beiträge von ADOLPHE FERRIÈRE und anderen Beobachter der Internate (FERRIÈRE 1915, 1922, 1920, 1928, 1948). Gerade die Genfer (FERRIÈRE 1921, 1928), jedoch auch andere (BOVET 1928, DOTTRENS 1936), streichen aufgrund ihrer vertieften Kenntnis der *écoles nouvelles* in der Schweiz und - angeregt von der deutsch-, englisch- und französischsprachigen reformpädagogischen Debatte - systematische Gesichtspunkte einer reformorientierten Schule bzw. Schulpolitik heraus. In dieser Hinsicht ist die Rolle des damaligen *pädagogischen Zentrums* in der Romandie bedeutsam, also das Engagement der in Genf ansässigen Pädagogen, Lehrkräfte, Politiker und Schulreformer, (GRUNDER 1986). Sie haben die private, halbstaatliche und kantonale Schulreform angeregt, unterstützt, international propagiert, verteidigt und didaktisch vorangetrieben (HELMCHEN 1987). Über die Landerziehungsheime erschienen aus ihrer Feder zahlreiche, teilweise mehrfach abgedruckte Zeitschriften- und Presseartikel, die bislang nicht erschöpfend gesichtet worden sind. FERRIÈRES international orientierte Dokumentationsarbeit fügte einen rezeptionsgeschichtlichen Aspekt hinzu, der eine Differenzierung der *écoles nouvelles* in Landerziehungsheimtypen ermöglicht. Er versuchte (FERRIÈRE 1915; abgedruckt in: GRUNDER 1987, S. 313), die Landerziehungsheime in ihrem *qualitativen* Anspruch zu systematisieren und - in ganz unterschiedlichem Zusammenhang - auf die Bezüge zwischen heilpädagogisch orientierten und anderen Landerziehungsheimen hinzuweisen (HANSELMANN 1974, ZELTNER 1990).

FERRIÈRES Einsatz konnte aber nicht verhindern, daß es die Landerziehungsheime in der Schweiz heute in ihrer charakteristischen Ausprägung nicht mehr gibt. Die Historiographie der Pädagogik kann demzufolge nicht mehr leisten, als Institutionen zu erforschen, deren verblichene Existenz aus den noch verfügbaren Dokumenten nachzuzeichnen ist. Dennoch, die Ausnahme bestätigt die Regel: Das einzige, nicht von einem Schweizer Staatsangehörigen gegründete Landerziehungsheim, die *Ecole d'Humanité*, ist kürzlich im Zusammenhang mit der Odenwaldschule ausgiebig studiert worden (SHIRLEY 1992).

Zusammenfassung

(1) Die Gründung von Landerziehungsheimen in der Schweiz ist in ihren ersten Initiativen auf die schul- und gesellschaftskritischen Impulse des

ausgehenden 19. Jahrhunderts zurückzuführen. Die tieferliegenden historischen Wurzeln der *Pädagogischen Provinz* müssen hier nicht freigelegt werden. Wie den deutschen ist auch den Schweizer Landerziehungsheimen eigen, daß sie als Internate auf dem Land mit Hilfe der *inneren Schulreform*, mittels einer *ganzheitlichen, natürlichen und kulturbewußten* Erziehung - als Schulgemeinden - einen *kulturläuternden* Impuls vermitteln wollen. Für ADOLPHE FERRIÈRE ist eine *Ecole nouvelle à la campagne* ein familiäres Internat auf dem Land, wo die *Erfahrung des Kindes Ausgangspunkt jeder intellektuellen Bildung* ist. FERRIÈRE weist in einer seiner zahlreichen Beschreibungen (FERRIÈRE 1911; DERS. 1915, 1948, S. 22; zur Selbstdefinition der Landerziehungsheime in der Schweiz vgl. MATTER 1912, 1924) ferner auf eine moralische Erziehung in praktischer Absicht sowie auf die relative Autonomie der Schüler hin. Einem anderen - im übrigen wohl unfreiwillig zu kritischen - Schweizer Beobachter der Landerziehungsheimbewegung zufolge sind die jungen Reformschulen Orte, wo "Kinder - meist wohlhabender Eltern - eine rationelle Erziehung erhalten und einen allseitigen, harmonischen, zeitgemäßen Unterricht unter Anwendung moderner Methoden" (GRUNDER 1916, S. 8).

(2) Eine weiterreichende Bewegung von den staatlichen Institutionen weg und hin zu den privaten Schulen ist in der Schweiz zu Beginn des Jahrhunderts aufgrund des Landerziehungsheim-Einflusses nicht festzustellen. Dafür ist ihre Zahl zu klein. Zudem scheint ihre pädagogische Bedeutung zu schwach gewesen zu sein. Trotzdem sind die schweizerischen Landerziehungsheime rückblickend als Anreger der Reform der staatlichen Schulen einzustufen, obwohl die Rezeption der reformerischen Motive durch die öffentliche Institution damals unstetig verläuft und nur mühevoll zu rekonstruieren ist. Anderen, auch ausländischen Institutionen gleich, sind die Landerziehungsheime in der Schweiz als ein potentiell *verunsicherndes Korrektiv* zu einer mehr oder weniger reformfreundigen Pädagogik und Didaktik aufzufassen. Ob eine solche Interpretation vollumfänglich zutrifft, müßte eine bisher noch nicht bestehende *Wirkungsgeschichte reformpädagogischer Ideen und Projekte in der Schweiz* erhellen, die insbesondere den Einfluß der Landerziehungsheime auf die öffentliche Schule abzuschätzen hätte.

(3) Geht es in rezeptionsgeschichtlichen Studien um Landerziehungsheime, konzentriert sich die Debatte meist auf die deutschen Institutionen. Allenfalls werden deren englische Vorbilder, die *New Schools*, einbezogen. Gelegentlich findet sich der Hinweis auf Internate gleichen Typs, die *Ecoles nouvelles* in Frankreich. Die Rezeptionsgeschichte der Landerziehungsheimbewegung hat die schweizerischen Institute bislang nicht einbezogen. Diese Sicht bestätigt die Bibliographie (SCHWARZ 1970) über die Landerziehungsheime: mit wenigen Ausnahmen¹³ fehlen dort Texte zu den Landerziehungsheimen in der Schweiz. Eine vergleichbare Bibliographie für die Schweiz existiert nicht. Die Materiallage ist außerdem deshalb mangelhaft, weil die Archive einiger Heime sowie die Kartei von FERRIÈRES *Bureau International des Ecoles Nouvelles* (B.I.E.N.) bereits zu Beginn des Jahrhunderts verbrannt sind. Im übrigen kümmerte damals die Verantwortlichen der schweizerischen Lander-

ziehungsheime die Dokumentation des eigenen Tuns wenig.¹⁴ Es gibt in der Schweiz ebenfalls keine der *Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime* (gegründet 1924) vergleichbare Organisation. Nach der Durchsicht der entsprechenden Akten der Vereinigung der *Schweizerischen Privaterziehungsinstitute* entsteht der Eindruck, die Landerziehungsheime hätten darin eine zu untergeordnete Position innegehabt, um als spezifische pädagogische Initiativen überhaupt auffallen zu können. Als Materialbasis erziehungsgeschichtlicher Forschung dienen also zwangsläufig nach wie vor die internen Quellen der Landerziehungsheime, soweit sie die Nachfahren der Gründer aufbewahrt haben. Die Analyse der pädagogischen und der Tagespresse hinsichtlich landerziehungsheimspezifischer Themen schließt dort an.

3. Forschungsdesiderata

(1) Die weiterführende erziehungs-, bildungs- und institutionengeschichtliche Erforschung der Landerziehungsheime in der Schweiz ergibt sich aus den *Defiziten* bisheriger Studien. Was den methodologischen Akzent angeht, ist ein *mehrperspektivischer Blickwinkel* bezüglich Geschichte, Phänotyp und pädagogischer Bedeutung der untersuchten Landerziehungsheime unabdingbar; dieser erschlosse insbesondere die institutionengeschichtliche, biographisch-personenbezogene und die strukturorientierte Sicht.

(2) Die bereits diskutierte Frage nach dem Verhältnis von *Nachahmung und Eigenständigkeit*, bezogen auf die schweizerischen Landerziehungsheime (GRUNDER 1987; Untertitel), tritt damit möglicherweise wieder in den Vordergrund. Sie ist jedoch nicht zu klären, bevor nicht die Arbeit der *Heime der zweiten Generation* erhellt ist. Porträts der betreffenden Landerziehungsheime stellen eine Grundbedingung für die nachfolgenden Studien dar. In diesem Zusammenhang muß mit einer intensiven Datensuche und -aufarbeitung gerechnet werden.

(3) Ein nützliches Produkt aus der archiv-zentrierten Datensammlung dürfte eine *Bibliographie der schweizerischen Landerziehungsheime* sein, die es bislang noch nicht gibt.

(4) Was die *Vorläufer* der Landerziehungsheimbewegung angeht, gilt es zu klären, ob den Gründern schweizerischer Landerziehungsheime wichtige Publikationen *avant la lettre* bekannt gewesen sind (etwa GÖRING 1890). Dort wird die deutsche Schule als eine landerziehungsheimähnliche Privatanstalt konzipiert - lange vor dem Entstehen der Landerziehungsheime.

(5) Anhand der *Ecole d'Humanité* ist eine bislang vernachlässigte Facette aufzuzeigen: das *rivalisierende Verhältnis* unter den schweizerischen Landerziehungsheimen, was den pädagogisch-didaktischen Akzent und die institutio-

nelle Verfaßtheit betrifft. Anhand der Reaktion der Landerziehungsheimdirektoren auf EDITH und PAUL GEHEEBs Idee, eine Schule zu eröffnen, errahnt man die Aversion, die unter den ökonomisch labilen Unternehmen geherrscht haben dürfte. Am angesprochenen Beispiel: über die Vorgeschichte (1934-1946), die letztlich zur Gründung der *Ecole d'Humanité* führte, ist nur wenig bekannt (GRUNDER 1984, 1992b; SHIRLEY 1992). Die wohl nervenaufreibenden Umzüge der GEHEEBs und der mit ihnen reisenden Flüchtlingskinder sind in der damaligen schweizerischen Öffentlichkeit vermutlich unbekannt geblieben. Eines ist erwiesen: GEHEEB mußte mit seiner Schule mehrmals umziehen, zwölf Jahre seiner Existenz gleichen einer Odyssee - und dies in einem Land, das er als Flüchtling betreten hatte. Letztlich ist diese Phase ein Kampf um das pädagogische Ansehen einer neu zu gründenden, auf der Basis der alten Institution fußenden Schule. Die damaligen Leiter der schweizerischen Privatschulen, unter ihnen - dies kann hier interessieren - auch die Direktoren der Landerziehungsheime, spielen im Abschiebungsprozeß der GEHEEBs eine unrühmliche Rolle (GRUNDER 1984, S. 674).¹⁵ Das gilt für W. GUNNING, den Leiter des *Institut Monnier*, und für den Präsidenten des Vereins schweizerischer Privatschulen, VUILLEUMIER, auf dessen Druck hin die Existenz einer *Ecole d'Humanité* in Corbeyrier sur Aigle (Kanton Waadt) verhindert wurde. Jene, die EDITH und PAUL GEHEEB unterstützten (P. BOVET, TAGORE, B. ENSOR, E. HUGUENIN, A. FERRIÈRE, W. SCHÖHAUS, H. HANSELMANN) drangen auch in Neuchâtel nicht durch, wo GEHEEB öffentlich gar der *gesunde Menschenverstand* abgesprochen wurde: In einer Bürgerversammlung, wo GEHEEB als *Nudist* bezeichnet worden war, lehnte die Stadt Neuchâtel im Jahre 1937 eine Schulgründung ab (GRUNDER 1984, S. 674). Ob diese Reaktion insbesondere eine - auf dem Rücken der in Deutschland mißliebigen GEHEEBs - realisierte Vorsichtsmaßnahme angesichts der bedrohlichen weltpolitischen Situation darstellte, wäre detailliert zu klären. Schließlich geht es aber wiederum um das Verhältnis zwischen den Heimen der *ersten Generation* und jenen der *zweiten Generation*, wenn nach dem retardierenden oder engagierten Einfluß der Direktoren auf die späteren Gründungen gefragt wird.

(6) Dem mehrperspektivischen Ansatz ist der *vergleichende Aspekt* verpflichtet:

(a) Damit wird ein diachronischer Vergleich zwischen den *schweizerischen Landerziehungsheimen* und den *Einflüssen aus dem Ausland* angesprochen. Es ist bislang weitgehend unbeachtet geblieben, daß sich die Landerziehungsheime in der Schweiz zu Beginn des Jahrhunderts gern mit den ausländischen vergleichen ließen. Dies belegt schon das Anlegen von FERRIÈRES synoptisch ausgerichteten B.I.E.N. (FERRIÈRE 1924, 1925). Die deutschen, französischen und englischen Heime scheinen demgegenüber die schweizerischen nicht zur Kenntnis genommen zu haben. Bezüglich der älteren schweizerischen Heime in der Romandie, die Bedales und Abbotsholme als Vorbilder nahmen, sind charakteristische Differenzen zu den LIETZschen Heimen feststellbar. Die Internate der Deutschschweiz dagegen fühlen sich der LIETZschen Konzeption verbunden.

(b) Eine interessante *synchrone* Perspektive provoziert der Umstand einer zeitgeschichtlich unterschiedlichen Entwicklung der schweizerischen und der deutschen Landerziehungsheime während der Kriegszeiten. Als eine fruchtbare These erscheint die Behauptung: Die Institutionen in der Schweiz repräsentierten den *pädagogischen Normalfall*, da die beiden Kriege die Entwicklung der Heime hierzulande keineswegs dramatisch unterbrochen, wenn auch beeinträchtigt haben. Anhand der schweizerischen Landerziehungsheime wären demzufolge Fragen nach *pädagogischer und politischer Kontinuität privater Bildungsinstitutionen* unter vergleichsweise konstanten äußeren Bedingungen vergleichend zu erörtern.

(7) Ist der für die Landerziehungsheime der *ersten Generation* charakteristische, Konflikte verheimlichende Diskurs auch für die schweizerischen Heime der *zweiten Generation* anzunehmen? Darauf zu antworten fällt deshalb schwer, weil keine der oben genannten Institutionen, welche nach 1908 gegründet worden sind, pädagogik-historisch erschlossen ist; die bereits vorliegende Arbeit könnte dafür einen Ausgangspunkt liefern. Die Ergebnisse wären dann in einer Synopse - auch in systematischer Hinsicht (GRUNDER 1987, S. 133) - mit jenen der bisherigen Studie zu vergleichen.

(8) Was die Aussagen zur *Wirkung* der schweizerischen Landerziehungsheime auf die öffentliche Schule betrifft, klaffen große Forschungslücken, gerade bezogen auf die Heime der *zweiten Generation*:

(a) Zum einen sind die Verbindungen der privaten Institutionen zu den Lehrerausbildungsstätten eingehend zu klären. Bislang sind sie lediglich als personelle Bezüge beschrieben worden (BEGERT 1942, 1943, 1951¹⁶; KILCHENMANN 1944, MATTER 1912, SCHNEIDER 1918, 1956; Kontakte zwischen W. FREI in Glarisegg und E. SCHNEIDER vom Seminar Muesmatt in Bern sind verbürgt; vgl. SCHNEIDER 1956, GRUNDER 1993). Zur Illustration diene eine der zahlreichen optimistischen Aussagen FERRIÈRES über den Einfluß der Landerziehungsheime auf die Staatsschule, deren Realitätsnähe überprüft werden müßte: "Les écoles nouvelles à la campagne qui ont exercée et exercent encore sur les écoles publiques une influence trop peu connue, mais néanmoins considérable" (FERRIÈRE 1921, S. 119; vgl. auch MATTER 1911). Wie der Kreuzlinger Seminardirektor SCHUSTER erachtete FERRIÈRE die schweizerischen Landerziehungsheime als Prototypen einer Reform der öffentlichen Schule (SCHUSTER 1910, S. 56).

(b) Zum anderen ist das Verhältnis aller schweizerischen Landerziehungsheime zu zeitgenössischen politischen und insbesondere pädagogischen Reformansätzen überprüfenswert. Gemeint ist beispielsweise die *Arbeitsschule*. Der Landerziehungsheimgründer A. BACH (Kefikon) propagierte sie als Reforminstrument für die Staatsschule (SEIDEL 1908). Mithin es sind die den Landerziehungsheimen nahestehenden Propagandisten der Arbeitsschule oder des Wandervogels sowie deren Einschätzung der Institute als Promotoren der beiden Ideen einzubeziehen (OERTLI 1911, FERRIÈRE 1928, BOVET 1928; zum

Wandervogel: MATTER 1914). Der Bezug der Landerziehungsheime zur zeitgenössischen Erziehungs- und Schulreform, zur *Reformpädagogik*, ist damit direkt angesprochen. Untersuchenswert wäre im übrigen, inwieweit die Organisationsform der Heime, ihr Stundenplan, die Schul- und Alpenreisen, das *Schulleben* als Motive für Schulreformen innerhalb der öffentlichen Schule eingeschätzt worden sind (GRUNDER 1990b). Ein weiterer Bezug ist zwischen Landerziehungsheimen und sonder- oder sozialpädagogischen Institutionen zu knüpfen: Immerhin gehen die Landerziehungsheime unversehrt aus der Heimdebatte der 20er Jahre hervor; diese scheint sie nicht zu tangieren (LOOSLI 1924, 1925, 1934, CHMELIK 1978). Als Exempel für die Integration der Landerziehungsheime in die Thematik Erziehungsheim mag TOBLER (1944) gelten.

(c) Dasselbe gilt für den Bezug der Heime zu *alternativen Schulen* anderer Prägung, beispielsweise zu der FREINET-Initiative in Neuchâtel (MARC 1987) oder zur libertären *Ecole Ferrer* in Lausanne (GRUNDER 1986a, 1993). Klare Aussagen ermöglichten es, den Grad des *Alternativseins* der Landerziehungsheime abzuschätzen (NÄF 1988, für die BRD: RÖHRS 1986). Hieran schließt die Frage nach der Anregerfunktion der Landerziehungsheime für die Schulreform in der Schweiz. Es geht um eine institutionelle, didaktische (OETTLI 1912/1913), methodische (GRUNDER 1992a), schulpädagogische (MATTER 1911, 1912; SENN 1933, DOTTRENS 1936, OETTLI 1917/1918, 1918) und allgemeinpädagogische Perspektive (TOBLER 1933, GRUNDER 1987, S. 177ff.). Damit hängt die *Kritik an den Landerziehungsheimen* zusammen, die in der Schweiz auf den ersten Blick - hier bezeichnenderweise durch zwei Literaten verbürgt - nur mangelhaft ausgeprägt worden ist (GANZ 1915¹⁷, GLAUSER 1935).

(9) Schließlich beinhaltet das allmähliche Ausglühen der schweizerischen Landerziehungsheime als pädagogische Idee und bewährte Realität eine Frage an die pädagogisch-historische Forschung, die es zu klären gilt. Im Jahr 1931 stellt beispielsweise das Institut Grünau als Landerziehungsheim seine Arbeit ein. Die Schule taucht in der pädagogischen Presse nicht mehr auf. Dies mag seinen Grund darin haben, daß seine Metamorphose in ein Landerziehungsheim (beim Eintritt HULDREICH LOOSERS als Direktor) ohne große Publizität vor sich gegangen ist. Da zudem die damals neu eingeführten didaktischen Formen kaum von der seit 1867 praktizierten Grünau-Pädagogik abwichen, wurde das Institut sowohl äußerlich als auch in seiner inneren Struktur nur unmerklich und allmählich verändert. Zu fragen ist also nach den Transformationsprozessen der anderen Landerziehungsheime in Schulen besonderer Prägung, was mehrmals aufgetreten ist. Zu fragen ist ebenfalls nach den Entscheidungen, die in den fünfziger Jahren zum Ersatz des Namens *Landerziehungsheim* geführt haben. Und zu fragen ist insbesondere nach diesen Prozessen, was die Heime der *zweiten Generation* betrifft.

Anmerkungen

- 1 Die wissenschaftstheoretischen und bildungshistorischen Prämissen, auf denen die vorliegende Skizze beruht, können hier nur angedeutet werden, obwohl sie letztlich die folgenden Aussagen leiten; etwa: die Sicht der Reformpädagogik als *Höhepunkt der bildungs- und schulgeschichtlichen Entwicklung des 19. Jahrhunderts*; die Debatte um Epochalisierung und Periodisierung, *Beginn* und *Ende* sowie Stellenwert reformpädagogischer Erziehungs- und Schulreform; vgl. dazu GRUNDER 1993.
- 2 Der Stand der Forschung ist im wesentlichen repräsentiert in GRUNDER 1987, wo die bisher zum Thema vorliegenden Arbeiten referiert werden.
- 3 FRIEDRICH GRUNDER, Gründer der Landerziehungsheime Seengen/ Hallwil und Novazzano, ist mit dem Autor dieses Beitrags weder verwandt noch persönlich bekannt.
- 4 Vgl. FERRIÈRES zahlreiche Bestimmungsversuche, z.B. in FERRIÈRE 1948, S. 22.
- 5 Die Gründung EDITH und PAUL GEHEEBs ist im strengen Sinn kein genuin schweizerisches Landerziehungsheim. Nachdem die GEHEEBs im Jahre 1934 die Odenwaldschule verlassen hatten (SHIRLEY 1992), versuchten sie, in der Schweiz eine entsprechende Schule zu gründen. Dies gelang nach jahrelangen Provisorien erst im Jahre 1946 (s.u.).
- 6 Diese Schule ist in der von mir ergänzten Liste nicht enthalten. Im übrigen ist die Liste insoweit unvollständig, als lediglich Daten vermerkt sind, die als gesichert gelten können. Die Erforschung gerade der *zweiten* Generation der schweizerischen Landerziehungsheime muß - in einem ersten Schritt - bei der Komplettierung der Basisdaten einsetzen.
- 7 Diese Schule wird zwar unter der Rubrik "Landerziehungsheime" geführt, stellt aber eine öffentliche Schule dar, wo die ehemalige MONTESSORI-Schülerin MARIA ALBERTI-BOSCHETTI ihren pädagogischen Versuch unternommen hat. Sie gehört also nicht in die aufgelistete Kategorie. Ungenannt dagegen bleibt das Institut Grünau, das um die Jahrhundertwende zu einem Landerziehungsheim umstrukturiert worden ist, ohne aber den Namen "Landerziehungsheim" zu führen (vgl. GRUNDER 1990a).
- 8 Zu prüfen ist, ob die Generationen sich ablösen oder ob sie personell zusammenhängen, unter Umständen sogar miteinander verflochten sind. Letztlich geht es um das Verhältnis von Institutionen untereinander, das hier als *Generationenfolge* definiert wird.
- 9 Einige davon führt das Literaturverzeichnis dieses Textes.
- 10 Vgl. SCHWARZ 1970.
- 11 Wie am Beispiel von ADOLPHE FERRIÈRE gezeigt wird.
- 12 GEHEEB/ WYNEKEN von LIETZ, GEHEEB von WYNEKEN/ LUSERKE, LUSERKE von WYNEKEN, KRAMER/ LEHMANN von LIETZ (vgl. KOERRENZ 1992, SCHWERDT 1993). FERRIÈRE nimmt jedenfalls die Sezessionen in den LIETZ-Heimen 1911 auf die leichte Schulter (FERRIÈRE 1911, S. 630); zu den Mutationen *innerer* in *äußere* Sprache: ein geschönter Inspektionsbericht (GRUNDER 1987, S. 265ff., 304).
- 13 FREI 1902, GRUNDER 1916 und einige Beiträge von GEHEEB.
- 14 Anders stünde es diesbezüglich etwa um wie die *Bedaless' School* von JOHN HAIDEN BADLEY (Bedaless School Roll 1952), worüber Zahlenmaterial verfügbar ist.

- 15 Im Archiv der *Ecole d'Humanité* befindet sich eine Anzahl diesbezüglicher, bisher unedierter Briefe von und an GEHEEB.
- 16 Für einen Lehrer, der 1927 in der Grünau stellvertretend unterrichtet, sollte des Direktors Diktum nicht mehr gelten: Er, FRITZ-JEAN BEGERT, gleich nach dem Abschluß des Seminars an die Grünau gekommen, wird zeitlebens keine "angesehene" Position in der staatlichen Schule bekleiden. BEGERT, nur kurze Zeit an der Grünau, hat im Landerziehungsheim vermutlich jene Impulse empfangen (oder schon vorhandene Ansichten gefestigt), die ihn - auf didaktischem Gebiet - zu einem frühen Vertreter der "inneren Differenzierung" machen werden. Seine zu Beginn der 40er Jahre erschienenen Bände zur Lombachschule, zu seiner Tätigkeit auf dem Bühl sowie zur "lebendigen Schule" zeigen, daß der Lehrer und im Kanton Bern bekannte Pädagoge von der Atmosphäre im Landerziehungsheim gezehrt haben muß.
- 17 Zum tragischen Roman, der in einer landerziehungsheimähnlichen Umgebung, später in einem deutschen Landerziehungsheim spielt: HANS GANZ beschreibt in seinem 1915 erschienenen Buch einen psychisch instabilen Zwölfjährigen, der in einem Landerziehungsheim (vermutlich Schloß Glarisegg) unterrichtet wird.

Quellen

- BEGERT, F.-J.: Auf dem Bühl. Zürich 1942.
 BEGERT, F.-J.: Lebendige Schule. Zürich 1943.
 BEGERT, F.-J.: Die Lombachschule. Zürich 1951.
 BOVET, P.: Les principes de l'école active et l'éducation en vue de la paix. Genève 1928.
 COQUOZ, J.: Le Home Chez Nous: 1919-1989. Un modèle d'éducation nouvelle entre célébrité et anonymat. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, o. J.
 DOTTRENS, R.: Enseignement individualisé. Neuchâtel 1936.
 FERRIÈRE, A.: Les écoles nouvelles. In: Revue illustrée, 26. Jg., Paris 1911, S. 611-696.
 FERRIÈRE, A.: L'école nouvelle type. In: L'éducation en Suisse. Genève ¹¹1915, S. 1-13.
 FERRIÈRE, A.: Das Landerziehungsheim und die wissenschaftliche Zentralstelle für Landerziehungsheime. Berlin 1920.
 FERRIÈRE, A.: L'autonomie des écoliers. Neuchâtel 1921.
 FERRIÈRE, A.: Les écoles nouvelles à la campagne. In: Pro Corpore, 11. Jg., Bern 1922, H. 6, S. 113-122.
 FERRIÈRE, A.: L'école active. Genève/ Neuchâtel 1922. - Dt. übers.: Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule. Weimar 1928 (danach zit.).
 FERRIÈRE, A.: Tableau des écoles nouvelles à la campagne en 1924. In: Pour l'Ere Nouvelle, 6. Jg., Paris 1925, S. 2-24.
 FERRIÈRE, A.: L'école active à travers l'Europe. Paris 1948.
 FREI, W.: Landerziehungsheime. Leipzig 1902.
 FREI, W./ ZUBERÜHLER, W.: Landerziehungsheime. Zürich 1902.
 GANZ, H.: Peter das Kind. Zürich/ Leipzig 1915.

- GERBER, R.: L'Ecole Foyer des Pléiades. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, o.J.
- GLAUSER, F.: Im Landerziehungsheim. In: Schweizer Spiegel, Jg. 1935, Nr. 12.
- GÖRING, H.: Die neue deutsche Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung. Leipzig 1890.
- GRUNDER, F.: Le mouvement des écoles nouvelles en Angleterre et en Allemagne. Paris 1910.
- GRUNDER, F.: Land-Erziehungsheime und Freie Schulgemeinden. Aus vieljähriger Praxis in Deutschland, England, Frankreich und der Schweiz. Leipzig 1916.
- HANSELMANN, H., et al.: Landerziehungsheim Albisbrunn: Aufzeichnungen aus 50 Jahren 1924-1974. Hausen a. Albis 1974.
- Inspektionsbericht aus den LEH, hergestellt im Auftrag von ADOLPHE FERRIÈRE. Ms. in den Archiven des INSTITUT JEAN-JACQUES ROUSSEAU, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Universität Genf.
- KILCHENMANN, F.: Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und seine Bedeutung für den Unterrichtserfolg. Bern 1944.
- LOOSLI, C.A.: Anstaltsleben. Bern 1924.
- LOOSLI, C.A.: Ich schweige nicht. Bern 1925.
- LOOSLI, C.A.: Bau- und Gliederungsgrundsätze für Erziehungs- und Versorgungsanstalten. Bern 1934.
- MATTER, C.: Freie Jugend. Vom schweizerischen Wandervogel. Aarau 1914.
- MATTER, K.: Organisation und Methodik des mathematischen Unterrichts in den Landerziehungsheimen. Basel/ Genf 1912.
- MATTER, K.: Zur Reform unserer Mittelschulen. In: Neue Zürcher Zeitung, Jg. 1911, Nr. 150.
- MATTER, K.: Erziehung und Unterricht im Landerziehungsheim. In: Schulreform, 8. Jg., Bern 1924, H. 1, S. 3ff.
- OERTLI, E.: Die Volksschule und das Arbeitsprinzip. Zürich 1911.
- OETTLI, E.: Bilder aus dem Landerziehungsheim. In: Berner Seminarblätter, Bern 1912/13, Nr. 4, S. 105.
- OETTLI, E.: Schulversuche über die Verdauung. In: Schulreform 1917/1918, Bern 1918, Nr. 12, S. 209ff.
- OETTLI, E.: Schülervortrag im Physikunterricht. In: Schulreform, Bern 1918, Nr. 3, S. 92.
- SCHNEIDER, E.: Ein schweizerisches Landerziehungsheim für Knaben und Mädchen. In: Schulreform 1917/1918, Bern 1918, S. 172.
- SCHNEIDER, E.: Aus meinen Lern- und Lehrjahren. Bern 1956.
- SCHUSTER, E.: Reformbestrebungen der Gegenwart auf dem Gebiete der Volksschule, Referat, gehalten anlässlich der Thurgauischen Schulsynode. Frauenfeld 1910.
- Schweizerischen Verkehrszentrale (Hrsg.): Verzeichnis von schweizerischen privaten Lehranstalten, Instituten und Pensionaten. Zürich/ Lausanne 1930.
- SEIDEL, R.: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Zürich 1908.
- SENN, A.: Der Gestaltungsunterricht. In: Schweizerische Lehrerzeitung (Zürich), 5. Mai 1933.
- TOBLER, H.: Grundsätze zur Erziehung der Schulpflichtigen. In: Schweizer Erziehungsgrundschau, Zürich 1933, Nr. 11, S. 281ff.
- TOBLER, E.: Instituts-Erziehung. Aarau 1944.

Literatur

- CHMELIK, P.: Armennerziehungs- und Rettungsanstalten. Zürich 1978.
- GINSON, B.L. (Hrsg.): Bedales School Roll. A bibliographical summary and analysis. Bedales 1952.
- GRUNDER, H.U.: Die Ecole d'Humanité. In: schweizer schule, Jg. 1984, H. 17, S. 671-675.
- GRUNDER, H.U.: Von der Kritik zu den Konzepten. Aspekte einer "Geschichte der Pädagogik in der französischen Schweiz" im 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1986.
- GRUNDER, H.U.: Das schweizerische Landerziehungsheim. Frankfurt a.M. 1987.
- GRUNDER, H.U.: Die Grünau - ein Landerziehungsheim in Bern. In: Berner Zeitschrift für Geschichte und Heimatkunde 52 (1990), S. 179-202. (a)
- GRUNDER, H.U.: Die Ferienkolonie: eine Schweizer Idee. In: BÜTTNER, C./ ENDE, A. (Hrsg.): Jahrbuch der Kindheit. Bd. 7, Weinheim/ Basel 1990, S. 144-163. (b)
- GRUNDER, H.U.: JEAN PIAGET als Reformpädagoge. In: Pädagogische Rundschau 46 (1992), S. 541-564. (a)
- GRUNDER, H.U.: "Herzlich grüßt Ihr getreuer..." - Briefe von HERMANN LIETZ und PAUL GEHEEB an zwei Schweizer Pädagogen. In: Pädagogik und Schulalltag, Jg. 1992, S. 584-587. (b)
- GRUNDER, H.U.: Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung. Bern ²1993.
- HELMCHEN, J.: Die Internationalität der Reformpädagogik. Vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung. Oldenburg 1987.
- KOERRENZ, R.: Landerziehungsheime in der Weimarer Republik. Frankfurt a.M. 1992.
- MARC, P.: L'école nouvelle des Terreaux. Neuchâtel 1987.
- NÄF, M.: Alternative Schulformen in der Schweiz. Zürich 1988.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986.
- SCHWARZ, K.: Bibliographie der deutschen Landerziehungsheime. Stuttgart 1970.
- SCHWERDT, U.: MARTIN LUSERKE. Frankfurt a.M. 1993.
- SHIRLEY, D.: The Politics of Progressive Education. The Odenwaldschule in Nazi Germany. Cambridge, Mass. 1992.
- ZELTNER, E.: Stellmesser und Siebenschläfer. Verlorene Kinder. Bern 1990.

Anschrift des Autors:

Priv.-Doz. Dr. Hans Ulrich Grunder
Vize-Direktor des Sekundarlehramts, Universität Bern
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern

Sozialer Wandel durch kulturelle Diffusion

Das Kulturaustauschprogramm der USA am Beispiel pädagogischer Innovationen im Nachkriegsdeutschland (1945-1955)

1. Zum Forschungsstand

Die Frage nach den Modernisierungsprozessen im Wechselspiel von Bildung, Erziehung und sozialem Wandel wird sich nicht ausschließlich durch die singuläre Betrachtung westdeutscher Entwicklungen beantworten lassen (TIPPELT 1990). Zu sehr hat das Ausland, haben internationale Verbindungen und Beziehungen auf die Gestaltung der westdeutschen Entwicklungen in der Nachkriegszeit Einfluß genommen. Vor allem sind es die westlichen Siegermächte gewesen, denen deshalb hier vorrangige Bedeutung zukommt. Seit ihrem Abzug aus dem inzwischen wiedervereinigten Deutschland wird zurecht die identitätsstiftende Frage gestellt, wie die Hinterlassenschaft dieser fast 40jährigen Präsenz zu beschreiben und wie sie einzuschätzen ist.

In der Reihe der ehemaligen Westalliierten gewinnen die USA dabei herausragende Bedeutung, waren sie es doch, die nach 1945 unbedingte Weltgeltung erlangten und in den Jahren des Kalten Krieges die unumstritten führende Antipode der freiheitlich-westlichen Welt gegen den bedrohlichen Gegner Sowjetunion darstellten (SCHWARZ 1980). Wirkungsgeschichtlich augenfällig ist dabei schon das institutionelle Erbe, etwa mit der FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN, die im Jahre 1948 in Westberlin mit Unterstützung der amerikanischen Besatzungsmacht im Gegenzug zur kommunistischen Hochschulpolitik an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität gegründet wurde (TENT 1988).

Bei der Analyse der Folgen und Auswirkungen der amerikanischen Nachkriegsbemühungen um die Neuordnung und Demokratisierung Deutschlands fällt auf, daß in der einschlägigen Literatur zu diesen Fragen keine einheitliche Auffassung vertreten wird. Auf der einen Seite wird die Auffassung vertreten, daß sich bei der Kontroverse um die Entstehung des bundesdeutschen Grundgesetzes Parallelen zu Formen und Inhalten der amerikanischen Verfassungsdebatte von 1787 aufzeigen lassen (HEIDEKING 1988), während auf der anderen Seite die ideengeschichtliche Wirkungsanalyse des Verhältnisses von Sendungsbewußtsein, Politik und Wissenschaft auf die spezifisch kulturellen Folgen verweist, die die amerikanischen Sozialwissenschaften für den geistigen, sozialen und institutionellen Wandel in der

Bundesrepublik Deutschland erlangten. Dieser Auffassung zufolge bedienten sich die USA der amerikanischen Sozialwissenschaften als Medium einer säkularen Mission, um das emanzipatorische Ziel einer Selbstaufklärung des Menschen zu verfolgen und den sozialen Fortschritt zu steuern. Wenn im Ergebnis für die Bundesrepublik Deutschland eine beispiellose Expansion der Sozialwissenschaften seit 1945 zu verbuchen ist, kam damit die Verheißung Amerikas zur Geltung, eine wissenschaftliche Weltgesellschaft zu gründen, die zugleich die Begründungen für die demokratische Neuordnung lieferte und sie wissenschaftlich fundierte (PLÉ 1990, HAMBURGER 1994). Andere Untersuchungen behaupten dagegen, daß alle Chancen des Neubeginns nach 1945 verhindert wurden und die folgende Zeit des Aufbaus einer kompromißlosen Restauration verpflichtet war (SCHMITT 1977, PIRKER 1977).

Die Geschichtsschreibung zur allgemeinen Politik der amerikanischen Siegermacht nach 1945 gibt den Blick auf die polarisierten Lager frei. Die historische Forschung über die Debatte der Behandlung Nachkriegsdeutschlands stand im Schatten des mit atemberaubender Intensität einsetzenden Kalten Krieges und mündete, auf einen einfachen Nenner gebracht, in eine *realistische* und eine *revisionistische* Schule. Die realistische Schule sprach der Sowjetunion die Hauptschuld am Zustandekommen des Kalten Krieges wegen ihres totalitär-expansionistischen Hegemonieanspruchs zu, die revisionistische Schule bezeichnete den Imperialismus und die kapitalistischen Interessen der USA als Voraussetzungen, die den Kalten Krieg letzten Endes heraufbeschworen. Beide Richtungen machen hinsichtlich der amerikanischen Nachkriegsplanung für Deutschland auf tiefe Meinungsverschiedenheiten zwischen Finanzminister HENRY MORGENTHAU auf der einen und der Gruppe um Außenminister CORDELL HULL und Kriegsminister HENRY STIMSON auf der anderen Seite, wobei Präsident ROOSEVELT zwischen den Fronten gestanden und TRUMANS prononciert antisowjetische Haltung schließlich den Ausschlag gegen die Vorstellungen MORGENTHAUS gegeben haben soll (ZINK 1947, HOLBORN 1947, COMBS 1982, ZIEMKE 1975, THOMPSON 1982, WOLFFSOHN 1982, GIMBEL 1971, EDMONDS 1992, ERMARTH 1993).

In Wirklichkeit lagen die konträr interpretierten Standpunkte einander jedoch viel näher als bislang angenommen wurde. ROOSEVELTs größte Sorge war nicht die Behandlung des besiegten Deutschland, sondern die Gestaltung der zukünftigen Beziehungen der USA zur Sowjetunion. Nach den Präsidentschaftswahlen versicherte ROOSEVELT seinem neuen Außenminister STETTINIUS, daß die Zuständigkeit für die Zukunft der deutschen Wirtschaft nunmehr beim Außen- und beim Kriegsministerium liege; die auf ein agrarisch ausgerichtetes Nachkriegsdeutschland zielenden Überlegungen waren so absurd, daß die MORGENTHAU-Debatte bloße Episode blieb. Die entsprechenden Direktiven - wie das unter EISENHOWERS Oberbefehl erstellte "*Handbook for Military Government Prior to Defeat or Surrender*" - verlangten als wesentliches Politikelement die Entfernung aller Nazis aus ihren Ämtern und behandelten Deutschland als besiegtes, nicht als befreites Land. Damit lagen sie insoweit auf der politischen Linie des Außenministeriums, das eine radikale Struktur-

veränderung Deutschlands mit weitestgehendem Eliteaustausch vorsah (KRIEGER 1987, 1991).

Den allgemeinen deutschlandpolitischen Kontext hier in Erinnerung zu rufen ist deshalb notwendig, weil die bisherige Aufarbeitung der amerikanischen *Reeducation* in weiten Teilen der Historiographie den politischen Rahmenbedingungen folgte und das Dogma radikal einander ausschließender Politikpositionen vertritt. Insbesondere wird mit den divergierenden Aussagen zwischen dem Finanzministerium MORGENTHAUS und dem *State Department* die These untermauert, daß die Chance eines Neubeginns nach 1945 durch restaurative Tendenzen ersetzt worden sei. Dabei wird eine Konstellation erkannt, die auf der einen Seite mit den Plänen der sogenannten Linken um MORGENTHAU jene totale Umerziehungsidee unterstellt, die vom als verdorben klassifizierten deutschen Nationalcharakter keinen anderen Erziehungserfolg erwarten ließ als nur die notwendige Sicherungsverwahrung eines Schwerverbrechers. Auf die andere Seite wird die Gruppe der Realpolitiker gestellt, die - vom Grundmotiv der Ablehnung des Kommunismus geleitet - ein ökonomisch starkes und demokratisches Deutschland mit einem soliden Fundament individueller Freiheiten vor Augen gehabt hätte. Während im pädagogischen Credo der "Linken" die sozialpsychologischen Ansätze von KURT LEWIN und RICHARD M. BRICKNER manifest gewesen seien, wären die Realpolitiker den Lehren JOHN DEWEYS und dem darin vorgefunden pädagogisch-milieutheoretischen Optimismus, der von der Umwelt als prägendem Einfluß und dem Erfahrungslernen als Grundprinzipien ausgeht, verpflichtet gewesen, wobei die "linke" Position vor allem den einflußreichen Emigranten zuzurechnen sei (LANGE-QUASSOWSKI 1979, BOEHLING 1981).

Nach neuerer Erkenntnis ist jedoch Tatsache, daß der von deutschen Emigranten auf die amerikanische Nachkriegskonzeption ausgeübte unmittelbare Einfluß in seiner grundsätzlichen Bedeutung eher gering zu veranschlagen ist, wenn zwischen verschiedenen Gruppierungen innerhalb der Emigranten nicht differenziert wird. Illustriert wird dieser Sachverhalt durch das Verhältnis des amerikanischen Militärgouverneurs in Deutschland, General LUCIUS D. CLAY, zu den Emigranten: Gerade weil sie sich durch ihre heftigen antideutschen Strömungen leiten ließen und freundschaftliche Beziehungen meist nur mit den "guten Deutschen" eingingen, bediente sich CLAY ihrer *nicht* (BACKER 1983, KOEBNER et al. 1987). Natürlich darf nicht übersehen werden, daß namentlich die radikalen Entwürfe aus Emigrantenkreisen auf der Realität der Vernichtungslager und der Erfahrung absoluter Entmenschlichung basierten. Deshalb finden sich solche Konzeptionen für die Behandlung Nachkriegsdeutschlands nicht nur in der Völkerpsychologie EMIL LUDWIGS, sondern ebenso im New Yorker Freundeskreis um ERICH KAHLER, HERMANN BROCH und HANNA AHRENDT oder auch in der Londoner Exildiskussion der Kommunisten PAUL MERKER und EBERHARD KOENEN (KÖPKE 1987, WINKLER 1987, MAAS 1987). Ihre Wirkung auf die amerikanische Öffentlichkeit war nicht zu unterschätzen. Indessen erschienen sie - infolge der psychologischen Dynamik persönlicher Betroffenheit - den zumeist pragmatisch denkenden und

nüchtern handelnden Beamten, die die Politik der Institutionen in den USA formulierten, als zu subjektivistisch belastet, als daß eine eingehende Auseinandersetzung mit ihnen überhaupt vorzunehmen gewesen wäre. Zumeist wurden die vorgetragenen Positionen lediglich zur Kenntnis genommen, ohne im Kalkül der amerikanischen Politik eine folgenreiche Rolle zu spielen.

Es ist hinlänglich bekannt, daß in der Praxis der amerikanischen Erziehungspolitik zu Beginn der Besatzungszeit die im Bildungssystem institutionell verankerte Erziehung im Vordergrund stand. Die Tatsache der zunächst gescheiterten amerikanischen Initiativen für eine Schulreform war in der bildungshistorischen Bewertung letztlich von ausschlaggebender Bedeutung für eine negative Einschätzung der unter der Besatzungszeit umgesetzten Erziehungspolitik insgesamt (BUNGENSTAB 1970, TENT 1982, KELLERMANN 1981, HEINEMANN 1981, THRON 1972, HUELSZ 1970, PAKSCHIES 1984, HALBRITTER 1979, HEARNDEN 1978, MARQUANT 1987, KNIPPING/ LE RIDER 1987, CHEVAL 1981, KELLERMANN 1981, VAILLANT 1987, MARQUANT 1987, RUGE-SCHATZ 1977, WINKELER 1971, WENIGER 1959, FUCHS/ PÖSCHL 1986, UHLIG 1993, ZAUNER 1994). Damit wurden auch weitere Nachfragen für anschließende kritische Untersuchungen gar nicht erst angeregt, obwohl doch der Widerstand der deutschen Behörden für das Scheitern der amerikanischen Bemühungen ursächlich war. Neueste Forschungsergebnisse führen den Nachweis, daß gleichermaßen sicherheitspolitische Standards und genuine konstruktive Erziehungsideale die Politik der USA beim Beginn der Militärverwaltung kennzeichneten. Die von den US-Experten bereits zum Beginn der Militärregierung angestellten Beobachtungen zeigten deutlich, daß alle Anstrengungen auf dem Bildungssektor ins Leere laufen mußten, wenn nicht gleichzeitig ein konstruktives umfassendes Programm erarbeitet werden konnte, welches dem immens gefährlichen Vakuum begegnen sollte, das durch die Auflösung der NS-Organisationen, etwa der Hitler-Jugend, entstanden war (FÜSSL 1991, 1994, 1995; RUPIEPER 1991, 1993).

Die amerikanische Militärregierung hatte schon unmittelbar nach dem Krieg erkannt, daß der weit verbreiteten Apathie bei der deutschen Jugend durch gezielte Maßnahmen entgegengewirkt werden mußte. Dem diente ein differenziertes Programm, das die Einrichtung eines Systems öffentlicher Jugendarbeit und öffentlicher Erziehungshilfen sowie die Einrichtung von Jugendleiterschulen vorsah. Bereits im Prozeß der vorbereitenden Politikformulierung für Nachkriegsdeutschland hatte das amerikanische Außenministerium vorausgesehen, daß die damals noch *Reeducation* genannte "neue" Erziehung eine in erster Linie *von den Deutschen selbst* zu leistende Aufgabe sein würde. Zugleich erforderte die frühere nationalsozialistische Abschottung der jungen Deutschen vom westlichen Denken einen *von den Siegermächten* zu initiiierenden Kulturaustausch, um die Deutschen wieder in die internationale Gemeinschaft zurückzuführen.

Die entsprechenden Richtlinien für eine langfristige Erziehungspolitik waren Mitte 1946 in Kraft getreten (FÜSSL 1994). Indessen blieben die in den ersten

Jahren der Besatzungszeit eingeleiteten Maßnahmen eher spärlich. Dieser Zustand änderte sich jedoch rasch, als sich das Ende der Besatzungszeit ankündigte. Auf seinem Höhepunkt Anfang der fünfziger Jahre erreichte das Austauschprogramm mit Deutschland schließlich eine Dimension, das es zum größten je zuvor mit einem anderen Land durchgeführten Programm der USA werden ließ. Bei der 1956 gezogenen Bilanz konnten die USA auf inzwischen 14.000 Austauschvorgänge zurückblicken, wobei über 12.000 Deutsche die USA in Zeiträumen von einem Monat bis zu einem Jahr besucht hatten (PILGERT 1951, JOHNSTON 1956, TENT 1982, MUELLER-NORTON 1977, KELLERMANN 1978). Die Frage der Bedeutung und der Effekte des Austauschprogramms auf pädagogische Innovationen, Reformen und den sozialen Wandel in der Bundesrepublik Deutschland ist ausgewiesenes Desiderat bisheriger Forschung (KREIDENWEIS/ TREPTOW 1990) und Gegenstand der folgenden Betrachtung.

2. Organisatorische Rahmenbedingungen

Noch zu Zeiten der Militärregierung zielte das amerikanische Austauschprogramm darauf ab, über die Vermittlung gesellschaftlicher und politisch-demokratischer Wertvorstellungen sowie der Kenntnis institutioneller Zusammenhänge eine Änderung von Einstellungen hervorzurufen, die im Endeffekt eine breit angelegte Gesellschaftsreform in Deutschland nach sich ziehen sollte. Der Terminus "Neuorientierung" (*re-orientation*) verwies auf die indirekten Methoden erzieherischer Einflußnahme, auf die zu erwerbenden Fähigkeiten der Partizipation, die Übernahme von Verantwortung und die Erziehung zu Toleranz sowie auf die persönlichkeitsfördernden Intentionen, die in besonderem Maße von jüngeren Zielgruppen erworben werden sollten.

Nachdem im Januar 1948 der amerikanische Kongreß durch den *Smith-Mund-Act* die gesetzlichen Grundlagen für ein weltweit angelegtes Kulturprogramm gelegt hatte, konnte vor allem das Austauschprogramm mit Deutschland zur vollen Entfaltung gebracht werden. Für die deutschen Teilnehmer am Austausch mit den USA galten zunächst die Kriterien der nachzuweisenden fachlichen Qualifikation, der ausgereiften Persönlichkeit und Anpassungsbereitschaft, sodann: Englischkenntnisse, eine unbelastete Vergangenheit im Nationalsozialismus sowie erhoffte Wirkungsmöglichkeiten nach der Rückkehr aus den USA. Im Vordergrund stand stets die etwas spekulative Erwägung, inwieweit der Austausch kandidat nach seiner Rückkehr aus den USA als potentieller Multiplikator die in Amerika gemachten Erfahrungen auch anwenden und verbreiten würde.

Unter der Militärregierung war das Austauschprogramm organisatorisch der Erziehungsabteilung anvertraut. Ab 1948 erhielt es als *Interdivisional Reorientation Committee* (IRC) nach und nach Eigenständigkeit. In Washington

betreute das Programm die *Area Division for Occupied Areas*, die zunächst von HANS SPEIER und BENJAMIN O'SULLIVAN, später von HENRY J. KELLERMANN geleitet wurde. Seit dem Herbst 1948 kam ein ständiger Beratungsausschuß unter dem Dach des *American Council on Education* hinzu, dessen Tätigkeit von der *Rockefeller-Stiftung* mitfinanziert wurde. Dieses *Commission on the Occupied Areas* (COA) genannte Gremium hatte die Aufgabe, das Programm zu begleiten und zu koordinieren, Verhandlungen mit privaten Organisationen zu führen und qualifiziertes amerikanisches Personal zu rekrutieren. Den Vorsitz übernahm HERMANN B. WELLS, der frühere Kulturbereiter von General CLAY. Als Direktor der Kommission fungierte HAROLD E. SNYDER. Von nun an war der zentrale Bestandteil der Politik der amerikanischen Hohen Kommission in Deutschland die Neuorientierung, die in ihrem Kern eine Intensivierung des Personenaustausches, insbesondere mit jüngeren Leuten, betrieb. Die Aufstellung präziser Programmkriterien sollte einen Transformationsprozeß bei den traditionellen sozio-kulturellen Eliten im Sinne einer vorweggenommenen Gesellschaftsreform begünstigen. Seit dem Herbst 1949 war im amerikanischen Außenministerium die Abteilung für internationalen Personenaustausch unter der Leitung von JAMES W. RIDDLEBERGER zuständig, in Deutschland das *Office of Public Affairs* unter RALPH NICHOLSON und seinem Stellvertreter SHEPARD STONE; die Erziehungsabteilung leitete JAMES MORGAN READ (KELLERMANN 1978, SNYDER/ BEAUCHAMP 1951).

3. Professionalisierungsgegenstand Jugendarbeit und Gruppenpädagogik

Im Zentrum des amerikanischen Austauschprogramms standen die Bereiche *Erziehung, Bildung und Kultur*. Als konkretes Ergebnis versprachen sich die Verantwortlichen, über die indirekte Beeinflussung der beteiligten Personengruppen langfristig wirksame Reformen in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft herbeizuführen. Das gesteckte Ziel von jährlich 3.500 in die USA gesandten Personen verdeutlicht die außerordentlich bedeutsame Stellung Deutschlands. Rein quantitativ entfiel auf Deutschland damit ein gutes Drittel des weltweiten US-Austauschprogramms. Das Risiko der Elitenbildung nach traditionellem Muster wollte eine demokratische Programmstruktur verhindern.

Zwischen 1951 und 1953 wurde der Anspruch, jüngere Generationen besonders stark zu beteiligen, mit dem Austausch von 314 Jugendlichen weitgehend eingehalten, obwohl ein explizites Jugendprogramm erst für das Jahr 1952 aufgestellt wurde. Dieses Jugendprojekt zielte primär auf die Gruppenleiter der deutschen Jugendorganisationen, hatte aber im Gegensatz zur deutschen Tradition eine akzentuierte Ausrichtung auf professionell betriebene Jugend- und Sozialarbeit. In verschiedenen Projekten wurde den Jugendlichen das Selbstverständnis und die Stellung der amerikanischen Jugend in der Gemeinschaft und im Staat nahegebracht. Zwei Semester lang dauerte die an eine Universität oder Hochschule für Sozialarbeit gelegte Ausbildung auf folgenden

Gebieten: Techniken und Methoden der Gruppenarbeit, Freizeitpädagogik, Redaktion von Jugendmagazinen, Philosophie und Praxis der Gruppenarbeit, praktischer Umsetzung von Gruppenarbeit, Erstellung von Feldstudien. Ein anderes Projekt widmete sich Schülern und Referendaren an den höheren Schulen, von denen 3.700 bis zum Jahre 1955 die Gelegenheit zu einem einjährigen USA-Aufenthalt nutzten. Ein breit gefächelter Unterricht über soziale und staatsbürgerliche Verantwortung, über Inhalte und Gegenstände sozialer Arbeit sowie Einzelfallhilfe und Methoden der Gruppenarbeit war an Referendare gerichtet. Ein Schülerprojekt ergänzte schließlich die für Jugendliche gedachten Teile des Austauschprogramms und bezog bis zum Jahr 1956 2.300 Schüler im Alter von 16 bis 18 Jahren mit ein (KELLERMANN 1978, PILGERT 1951, JOHNSTON 1956).

Das Austauschprogramm stand im Mittelpunkt der amerikanischen Neuorientierungspolitik und beanspruchte, über gezielt gesteuerte Amerika-Erfahrungen bei den Programmteilnehmern ein Aktivitätspotential zu mobilisieren, das die Demokratisierung und Reform der bundesdeutschen Gesellschaft fördern sollte. Inwieweit die deutschen Austauschteilnehmer dies zu leisten vermochten, ist eine unbeantwortete Forschungsfrage. Jenseits aller Spekulationen waren die das Programm gestaltenden Institutionen ständig bemüht, die ausgetauschten Personengruppen zu evaluieren. Die vorliegenden Berichte der *returnees* genannten Rückkehrer aus den USA lassen den Schluß zu, daß das amerikanische Erlebnis tief wirkte.¹

Ein wichtiger Gesichtspunkt im amerikanischen Austauschprogramm war die mitbedachte Steigerung der fachlichen Kompetenz durch gezielt vermittelte Fachinhalte. Damit verbindet sich gleichzeitig die Frage, was die Teilnehmer am Austauschprogramm zurück nach Deutschland bringen konnten, um es dort im Verlauf ihrer beruflichen Karrieren anzuwenden, zu verbreiten und so zur Professionalisierung der eigenen Fachdisziplin beizusteuern. Dabei kann es nicht darum gehen, alle am Austauschprogramm beteiligten Berufsgruppen in der gesamten Breite zu analysieren. Vielmehr soll an einem Beispiel illustriert werden, was das Neue denn tatsächlich beinhaltete. Ein solcher hervorzuhebender Bereich ist die Jugendarbeit, deren Spezialisierung und Ausdifferenzierung als eigenständigem Berufsprofil im Nachkriegsdeutschland noch nicht vollzogen war. Zur Durchführung eines ausschließlich die Jugendarbeit betreffenden Austauschprojekts wurden 1949 im Frühjahr 39 deutsche Jugendgruppenleiter zu einem zweimonatigen Aufenthalt in die USA eingeladen. Nach einer zehntägigen Einführung in New York wurden die Teilnehmer auf verschiedene Gemeinden und Universitäten im Osten und mittleren Westen der USA verteilt und nach den dort durchgeführten Studien wieder zur Auswertung der gewonnenen Erfahrungen zusammengeführt.² Der in den USA beobachtete Wille zur Zusammenarbeit - das Fehlen eines intergenerationellen Antagonismus - war ein wichtiger Aspekt deutscher Erkenntnis. Ein herausragender Unterschied zu Deutschland wurde in dem vitalen Interesse der amerikanischen Eltern an Schule und Jugendarbeit gesehen. Dem gegenseitigen Respekt zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, sei es in den Freizeitheimen oder

in einer Jugendorganisation, in Schulen und Kirchen, wurde ebenfalls Achtung entgegengebracht.

Mit Bewunderung nahmen die deutschen Besucher die kooperativen Verhaltensweisen in den USA zur Kenntnis. Gemeint war damit die Zusammenarbeit religiöser Gruppen und verschiedener Interessenzusammenschlüsse, insbesondere die Zusammenarbeit freiwilliger und privater Verbände mit staatlichen Stellen. Intensiv diskutierten die deutschen Programmteilnehmer, wie zu Hause Ähnliches erreicht werden könnte. Überrascht waren die Deutschen auch über das Ausmaß an Verantwortung, das die Dachverbände und die über den privaten Assoziationen stehenden Ausschüsse und Beiräte in den USA übernahmen. Die dafür aufgewendete Freizeit deuteten die ausgetauschten Deutschen als Maß für gesellschaftliches Engagement und als die tief verwurzelte amerikanische Überzeugung vom Wert und der Bedeutung eines frei entfalteten gesellschaftlichen Diskurses sowie als die grundsätzliche Bereitschaft, Verantwortung nicht nur zu übernehmen, sondern auch zu teilen. In der deutschen Sichtweise rangierte die praktizierte Form des Diskurses, wie er Differenzen löste und Gegensätze überwand, als eines der wichtigsten Charakteristika der amerikanischen Gesellschaft ganz oben. Zu diesem Sachverhalt reihte sich die aus deutscher Sicht kaum zu begreifende Meinungsvielfalt ein, die bereits im jugendlichen Alter keine Barrieren kannte.

Von besonderem Interesse war die berufliche Ausbildung innerhalb der amerikanischen Jugendarbeit. Völlig neu für deutsche Verhältnisse war die Erfahrung, daß in den USA allgemein anerkannte Hochschulabschlüsse bis hin zur Promotion auf diesem Gebiet vergeben werden. Als grundsätzlich neue amerikanische Erfindung wurde die Verbindung von Jugendarbeit und sozialer Arbeit gehalten.³

Nicht nur für die deutsche Jugendarbeit bestand in den Nachkriegsjahren ein immenser Nachholbedarf. Betroffen waren davon ebenso weite Bereiche der sozialen Zwecken verschriebenen Berufsgruppen. Die ehemaligen Führer und Führerinnen der Hitler-Jugend und dem Bund Deutscher Mädel erfuhren einen lehrsamem Schock, wenn sie in den neu in der Bundesrepublik gegründeten sozialen Ausbildungsstätten mit anderen als den vertrauten Methoden und Inhalten konfrontiert wurden. Gewöhnt an die vergangene Leistungs- und Konkurrenzsituation sozialer Lebensformen, konnten sie nur schwer die Fähigkeiten nachvollziehen und einordnen, mit Widersprüchen umzugehen und andere Denk- und Handlungsmuster überhaupt zu akzeptieren (MÜLLER 1988). Insofern mußte die praktische Umsetzung der in den USA erworbenen Kenntnisse über Gruppenpädagogik, Methodenlehre, Einzelfallhilfe oder Gemeinwesenarbeit geradezu revolutionär anmuten. Die damit gleichzeitig zu erwartenden Widerstände gegenüber Neuerungen in der deutschen Nachkriegsgesellschaft dürften so manchen der aus den USA nach Deutschland zurückgekehrten Beteiligten am Austauschprogramm denn auch zum Verzweifeln gebracht und möglicherweise die erhoffte Multiplikatorenfunktion eingeschränkt haben.

Dennoch lassen die entsprechenden amerikanischen Untersuchungen den Schluß zu, daß die nach Deutschland zurückgekehrten USA-Besucher ihre Wirkung auf die bundesdeutsche Gesellschaft keineswegs verfehlten. Anfang 1952, zu einem Zeitpunkt, als bereits etwa 4.000 Deutsche am amerikanischen Austauschprogramm teilgenommen hatten, erstellte die bei der amerikanischen Hohen Kommission aktive Meinungsforschungsabteilung eine repräsentative Studie unter 1.200 erwachsenen Deutschen. Erfragt wurde der Bekanntheitsgrad und die Reaktionen auf das Austauschprogramm; ferner interessierte die Meinungsforscher, wie die Deutschen das Austauschprogramm insgesamt aufgenommen hatten.⁴

4. Auswertungsergebnisse

3,7% der Befragten gaben an, über das Austauschprogramm neue Ideen und Impulse vermittelt bekommen zu haben. Die Hochrechnung schloß daraus, daß zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 900.000 und 1,6 Mio Deutsche dem multiplikatorischen Einfluß des Austauschprogramms ausgesetzt waren und positive Inhalte unter ihnen verstreut wurden. Aus den Hochrechnungen konnte weiterhin geschlossen werden, daß von den 4.000 inzwischen zurückgekehrten US-Besuchern jeder mit durchschnittlich 150 bis 300 anderen Deutschen über seinen Aufenthalt gesprochen hatte. Dabei beruhte das Hochrechnungsverfahren auf einer eher konservativen Schätzmethode, denn die Daten berücksichtigten nicht, wie lange der USA-Besucher schon wieder in Deutschland lebte und wie sich dementsprechend seine Einfluß- und Kontaktmöglichkeiten in der Zwischenzeit erweitert hatten. Zum anderen stellte die Untersuchung nicht auf die Gruppe der Jugendlichen ab, auf die das Austauschprogramm bevorzugt geachtet hatte. Für die amerikanischen Meinungsforscher war dieses Ergebnis ein beachtlicher Erfolg des Austauschprogramms, das alle ihre Erwartungen weit übertraf. Die Studie forderte deshalb, daß weitere Untersuchungen zu einem differenzierten Bild beitragen müßten.⁵

Die beschriebenen Untersuchungsergebnisse verdeutlichen einmal mehr, daß präzise Aussagen zur Wirkungsweise des amerikanischen Austauschprogramms über allgemein angelegte Fragestellungen nur begrenzt zu erlangen sind und, aufgrund der Untersuchungsanlage, schon gar nicht in einem nur kurzfristigen Zeitraum ermittelt werden konnten. Auf die Suche nach Ergebnissen des Austauschprogramms begaben sich auch Mitarbeiter des Instituts für Sozialforschung an der Universität Michigan. Im Rahmen des Austauschprogramms begleiteten sie eine jüngere Gruppe von Deutschen, die in den Jahren von 1949 bis 1951 an einem Projekt für potentielle Führungsfunktionen teilnahmen und deren halb- oder ganzjähriger US-Aufenthalt eine Kombination aus dem Studium der politischen Wissenschaften mit praktischen Erfahrungen in unterschiedlichen Institutionen beinhaltete. Intensiv-Interviews von vier- oder fünfständiger Dauer standen am Anfang und am Ende des USA-Aufenthalts;

eine zusätzliche Befragung wurde vorgenommen, nachdem die Besucher schon wieder sechs oder acht Monate im Heimatland waren. Das hauptsächliche Ziel der Untersuchung bestand in dem Bemühen, das Ausmaß und die Effekte interkulturellen Lernens zu erfassen (WATSON/ LIPPITT 1955).

In den USA war diese deutsche Besuchergruppe überaus beeindruckt von den staatsbürgerlichen Aktivitäten, dem hochentwickelten Gemeinschaftsgeist und der Fähigkeit, ohne kommunikationshemmende Egoismen vorurteilsfrei miteinander umzugehen. Als die deutschen Teilnehmer Amerika verließen, bewerteten sie die Möglichkeit optimistisch, den beobachteten Kooperationsgeist und das vorbildliche Verhalten nach ihrer Rückkehr auch in Deutschland einzuführen. In der Praxis bewahrheitete sich ihre Hoffnung aber nicht: Sie registrierten die in Deutschland allgemein verbreitete Apathie und eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber allen intensiv ausgelebten Gruppenprozessen. Bei den Deutschen bestanden ausgeprägte Ängste und Widerstände davor, die eigene Identität preisgeben zu müssen. Unter diesen Bedingungen sahen die Rückkehrer keine Möglichkeit, den vermeintlichen Widerspruch zwischen den Vorzügen der Kooperation und den gleichzeitigen Nachteilen der erzwungenen Konformität aufzulösen. So hatte ihr positives Amerikabild zwar weiterhin Bestand, sie erkannten gleichwohl keine Ansätze, ihre Vorstellungen in Deutschland praktisch zu verwirklichen.

Ein wichtiger Punkt, der in der Untersuchung darüber hinaus festgehalten werden konnte, erfaßte den Internationalismus als eine einmal gemachte Erfahrung, die bei den Deutschen, die am Austausch teilgenommen hatten, nicht nur als persönliche Horizonterweiterung aufgefaßt wurde, sondern plötzlich auch zur Bewertung und Einschätzung anderer wertvoll war. Zugleich war nach der Rückkehr in deutsche Gefilde zu verspüren, daß das Interesse an gesellschaftlichen Themen durch den US-Aufenthalt bemerkenswert gesteigert worden war. Auf der persönlichen Ebene bemühten sich die zurückgekehrten Programmteilnehmer, ihr *eigenes* differenziertes Urteil zu bilden; sie entwickelten Toleranz und Flexibilität. Die Bewertung der in Deutschland vorgefundenen Situation geschah mehr auf der Grundlage demokratischer und internationaler Vergleiche als vor dem ansonsten verbreiteten Hintergrund ständig geführter Klage über das zerstörte Nachkriegsdeutschland. So interessierten sie sich zunehmend für die psychologischen Auswirkungen der allgemein üblichen apathischen Einstellungen und setzten sich zum Ziel, jede Eigeninitiative konsequent fördern zu wollen. Ihre Erfahrungen aus den USA bewegten sie dazu, etwas grundverschieden Neues beginnen zu wollen, aber sie fanden keine Ansatzmöglichkeiten. Einige hatten vorübergehend eine Beschäftigung beim amerikanischen Militär in Deutschland angenommen, doch die Mehrzahl wollte ihre Auslandserfahrungen in Deutschland umsetzen und ihr spezialisiertes Fachwissen auf einem Markt anbieten, den es nicht gab. So bilanzierte die Untersuchung abschließend das zwiespältige Ergebnis: *"Thus it seems that the final chapter on any exchange program must be written by the country from which the visitors come"* (WATSON/ LIPPITT 1955, S. 19).

5. Offene Forschungsfragen

Hinsichtlich der Umsetzung der amerikanischen erziehungspolitischen Konzepte im Nachkriegsdeutschland am Beispiel der Jugendarbeit ist festzuhalten, daß neben der institutionell etablierten öffentlichen Jugendarbeit neue Erziehungsideale durch das Austauschprogramm mit den USA transportiert wurden, deren in der bundesdeutschen Gesellschaft entfachte Wirkung nur unzureichend beschrieben werden kann. Freilich ließe sich argumentieren, die spätere Bildungsreform mit der Einführung von Gesamtschulen, die Ausweitung der fachbezogenen Leistungen in den Sozial-, Human- und Gesellschaftswissenschaften, die zunehmend professionalisierte Organisation beruflicher Leistungen und die heutige Stellung der sozialen Expertenberufe, der Bildungs- und Erziehungsberufe in der deutschen Gesellschaft, seien ein direkter, wenn auch nur längerfristig zu beobachtender Ausfluß des amerikanischen Nachkriegsengagements (KELLERMANN 1978). Die Plausibilität dieser Behauptung ist hoch, obwohl ihre Evidenz weiterer Nachweise bedarf. Das noch offene Forschungsfeld näher zu betrachten, ist Gegenstand der abschließenden Überlegungen.

Das Austauschprogramm hatte, wie die nachgezeichneten Untersuchungsergebnisse belegen konnten, seine Wirkung auf die US-Besucher nicht verfehlt. Da die Studien, die das Austauschprogramm analysierten, jedoch zumeist nicht auf die Berufsgruppenspezifika abhoben, konnten sie auch über das Stadium relativ allgemeiner Aussagen nicht hinausgelangen. Hinzu kommt, daß die Untersuchungen die in die USA gereisten Deutschen unmittelbar *im* Austauschprozeß erfaßten, wodurch sie nicht die notwendige zeitliche Distanz besaßen, um in längerfristigen Zeiträumen Innovationsvorgänge und Reformprozesse in der deutschen Gesellschaft auf ihre Entstehungsursache hin zu befragen.

Wird aus dem Spektrum der an dem Austauschprogramm beteiligten Berufsgruppen etwa die Jugendarbeit als spezifischer Beruf herausgegriffen, so verdeutlicht sich bei näherer Betrachtung, daß die traditionell praktizierte Beschäftigung mit Jugendarbeit im Deutschland der Nachkriegsjahre keineswegs ein komplexes Expertenwissen erforderte und das gesellschaftliche Interesse an kompetenter und sorgfältiger Arbeit bei dieser professionellen Dienstleistung ganz und gar nicht hoch angesiedelt war. Die Beschäftigung mit Jugendarbeit beinhaltete weder eine relative Freiheit von sozialer Kontrolle noch ein hohes Einkommen oder ein entsprechendes gesellschaftliches Ansehen als Bezugssystem zwischen Gesellschaft und Berufsgruppe (PARSONS 1968). Im Gegenteil: Jugendarbeit stellte sich in den Nachkriegsjahren, verglichen mit seinem fachlich ausdifferenzierten und elaborierten Pendant in den USA, als eine Art vor-moderner Erziehungsberuf dar, der durch die extreme Heterogenität seiner Mitglieder keine einheitliche Mitgliedschaft aufwies und sozialkulturell segmentiert war. Wenn sich in den folgenden Jahrzehnten die sozialen Berufe, darunter die Jugendarbeit, professionell

organisierten und ihre beruflichen Leistungen als Experten in der Gesellschaft unter Beweis stellten, dann ist zu fragen, welche Bedeutung im komplexen Vorgang der Mobilisierung ideologischer, organisatorischer, erzieherischer, politischer und wirtschaftlicher Ressourcen bestimmten Gruppierungen als treibende Kraft zukam. Diese Teilgruppen, die sich von neuen Entwicklungen materiellen und immateriellen Gewinn und Nutzen versprachen, sind mit den in die USA ausgetauschten Personengruppen zu identifizieren. Es wäre im einzelnen zu überprüfen, wie die USA-Rückkehrer von den vorgegebenen Formen von Bildung und Wissen abwichen, welchen Wandlungen dieser Vorgang unterlag und welche Prozesse er in Gang setzte, wie die neu konzipierte soziale Berufsform von Verbandsorganisation und dem privilegierten Zugang zu politischen Entscheidungen, von Marktstruktur und institutionalisierten Machtverhältnissen abhing. Das übergeordnete Interesse dieser zeitgeschichtlich relevanten Untersuchung fragt nach der Fortentwicklung einmal institutionalisierter Verhältnisse in Ausbildung, Berufsstruktur, Machtverteilung und etablierten Wertmaßstäben (RÜSCHEMEYER 1980).

Voraussetzung für den sozialen Wandel im Heimatland ist dabei, daß die Teilgruppe der in das Ausland ausgetauschten Multiplikatoren einem kulturellen Diffusionsprozeß unterlag, der nicht allein von den Motiven der Beteiligten, sondern ebenso stark von der Innovationsbereitschaft der Gast-Gesellschaft mit ihrem Paradigmacharakter und Prestigewert abhing. In dieser Fremdgruppe fand der - sich im Austausch befindliche - Deutsche zugleich seine Bezugsgruppe und geriet dadurch in eine Überlappungssituation, einen Normenkonflikt, der zumindest in quantitativer Hinsicht Akkulturationsprozesse verstärkte (BREITENBACH 1973, LEWIN 1953). Zu fragen ist im einzelnen danach, wie der kulturelle Normenkonflikt aufgelöst wurde und wie die Anpassungsbereitschaft verlief. Damit sind Persönlichkeitsmerkmale wie die Unzufriedenheit mit den Verhältnissen im Heimatland, die Distanz zur eigenen Kultur, soziale Frustration, die Fähigkeit zur Umstrukturierung und eine Zukunftsbezogenheit ebenso angesprochen wie die Fähigkeit zum Initiations- und Identifikationslernen (im Sinne von BANDURA). Daneben muß die kulturanthropologische Fragestellung den Prozeß der Integration und des Wissenstransfers begleiten, wobei sowohl die politische Identität, die internationalen Probleme der Wissensauffassung (z.B. in der Übereinstimmung bei Theorien, Methoden und Gegenstandsbereichen) als auch die sozialen Beziehungen auf informeller und formeller Ebene einzubeziehen sind. Eine Kultursynthese ist dann anzunehmen, "wenn die Identität, die im Akkulturationsprozeß transformiert wurde, nicht einfach nur ausgelöscht, sondern zu einem die Selbstachtung aufrechterhaltenden Resultat führte" (SÖLLNER 1987, S. 138).

Anmerkungen

- 1 Einzelne Hinweise dazu in: Institut für Zeitgeschichte München, Bestand MF 260, 5/296-3/19-23: Report by Edo S.: Bericht über die Amerika-Studienreise vom 15. März bis 28. Juni 1949. Geplant und durchgeführt von der US-Militärregierung in Deutschland für deutsche Jugendführer und Erzieher.
- 2 Vgl. ebd., 5/296-1/21: Youth Division, National Social Welfare Assembly, New York: Conference of the Advisory Committee of the German Leadership Project, undat. (1949), sowie Appendix Report I: Youth Programs in the United States; Report II: Youth Work in the United States; Report III: Extra-curricula Youth Work of Schools; Report IV: Relationship of the Generations in the U.S.; Report V: Education and Youth Programs; Report VI: 4-H Clubs; Report VII: Musical Training in Schools.
- 3 Vgl. Bericht über die Amerika Studienreise a.a.O.
- 4 Vgl. Zentralinstitut für Sozialwissenschaftliche Forschung an der FU Berlin: Office of the High Commissioner for Germany, Office of Public Affairs, Reactions Analysis Staff: West German Receptivity and Reactions to the Exchange of Persons Program, Report No. 151, August 25, 1952.
- 5 Ebd., S. 39f.

Literatur

- BACKER, J.H.: Die deutschen Jahre des Generals CLAY. Der Weg zur Bundesrepublik 1945-1949. München 1983.
- BOEHLING, R.: Das antideutsche Vorurteil in den USA und seine Wirkung auf die Nachkriegspolitik in der US-Zone 1943-1947. In: Bildung und Erziehung 34 (1981), S. 132-149.
- BREITENBACH, D.: Auslandsausbildung als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. Saarbrücken 1973.
- BUNGENSTAB, K.-E.: Umerziehung zur Demokratie? *Re-education* Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949. Düsseldorf 1970.
- CHEVAL, R.: Die Bildungspolitik in der Französischen Besatzungszone. In: HEINEMANN 1981, S. 190-200.
- COMBS, J.A.: American Diplomatic History. Two Centuries of Changing Interpretations. Berkeley 1982.
- EDMONDS, R.: Die großen Drei. CHURCHILL, ROOSEVELT und STALIN in Frieden und Krieg. Berlin 1992.
- ERMARTH, M. (Hrsg.): America and the shaping of german Society. Providence 1993.
- FUCHS, H.-W/ PÖSCHL, K.-P.: Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945-1949. München 1986.
- FÜSSL, K.-H.: Die Erziehungspolitik und das Jugendprogramm der USA (1942-1955). In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) (im Druck).
- FÜSSL, K.-H.: Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs. Paderborn 1994.

- FÜSSL, K.-H.: Jugend und Umerziehung. Die Erziehungspolitik und das Jugendprogramm der USA in Deutschland. Habil.-Schrift TU Berlin 1991.
- GIMBEL, J.: Amerikanische Besatzungspolitik in Deutschland. Frankfurt a.M. 1971.
- HALBRITTER, M.: Schulreformpolitik in der Britischen Zone 1945-1949. Weinheim/ Basel 1979.
- HAMBURGER, F. (Hrsg.): Innovation durch Grenzüberschreitung. Rheinfelden/ Berlin 1994.
- HEARNDEN, A. (Hrsg.): The British in Germany. Educational Reconstruction after 1945. London 1978.
- HEIDEKING, J.: Die Verfassung vor dem Richterstuhl: Vorgeschichte und Ratifizierung der amerikanischen Verfassung, 1787-1791. Berlin 1988.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Stuttgart 1981.
- HOLBORN, H.: American Military Government. Its Organization and Policies. Washington, D.C. 1947.
- HUELSZ, I.: Schulpolitik in Bayern zwischen Demokratisierung und Restauration in den Jahren 1945-1950. Hamburg 1970.
- JOHNSTON, H. W.: United States Public Affairs Activities in Germany, 1945-1955. Diss. phil., Columbia University New York, NY 1956.
- KELLERMANN, H.J.: Von Re-education zu Re-orientation. Das amerikanische Reorientierungsprogramm im Nachkriegsdeutschland. In: HEINEMANN 1981, S. 86-102.
- KELLERMANN, H.J.: Cultural Relations as an Instrument of U.S. Foreign Policy. The Educational Exchange Program Between the United States and Germany 1945-1954. Department of State Publication 8931, Washington D.C. 1978.
- KNIPPING, F./ LE RIDER, J. (Hrsg. unter Mitarbeit von KARL J. MAYER): Frankreichs Kulturpolitik in Deutschland, 1945-1950. Tübingen 1987.
- KOEBNER, T./ SAUTERMEISTER, G./ SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Deutschland nach Hitler. Zukunftspläne im Exil und aus der Besatzungszeit 1939-1949. Opladen 1987.
- KÖPKE, W.: Die Bestrafung und Besserung der Deutschen. Über die amerikanischen Kriegsziele. Über Völkerpsychologie und Emil Ludwig. In: KOEBNER u.a. 1987, S. 79-87.
- KREIDENWEIS, H./ TREPTOW, R.: Internationalität. Fragen an eine vergleichende Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 20 (1990), S. 243ff.
- KRIEGER, W.: General LUCIUS D. CLAY und die amerikanische Deutschlandpolitik 1945-1949. Stuttgart 1987.
- KRIEGER, W.: Die Deutschlandpolitik der amerikanischen Besatzungsmacht 1943-1949. In: FRIEDRICH, W.U. (Hrsg.): Die USA und die deutsche Frage 1945-1990. Frankfurt a.M. 1991, S. 79-104.
- LANGE-QUASSOWSKI, J.B.: Neuordnung oder Restauration. Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht und die politische Sozialisation der Westdeutschen: Wirtschaftsordnung-Schulstruktur-Politische Bildung. Opladen 1979.
- LEWIN, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim 1953.
- MAAS, L.: "Unerschüttert bleibt mein Vertrauen in den guten Kern unseres Volkes". Der Kommunist PAUL MERKER und die Exildiskussion um Deutschlands Schuld, Verantwortung und Zukunft. In: KOEBNER u.a. 1987, S. 181-189.
- MARQUANT, R.: La politique culturelle française en Allemagne de 1945 aux années cinquante: la césure de 1949. In: KNIPPING/ LE RIDER 1987, S. 113-131.
- MÜLLER, C.W.: Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit. Bd. 2: 1945-1985. Weinheim/ Basel 1988.

- MUELLER-NORTON, S.L.: The U.S. Department of State International Visitor Program. A Conceptual Framework for Evaluation. Dissertation Fletcher School of Law and Diplomacy 1977.
- PAKSCHIES, G.: Umerziehung in der Britischen Zone 1945-1949. Köln/ Wien 1984.
- PARSONS, T.: Beiträge zur Soziologischen Theorie. Neuwied 1968.
- PILGERT, H.P.: The Exchange of Persons Program in Western Germany. Historical Division. Office of the U.S. High Commissioner for Germany 1951.
- PIRKER, T.: Die verordnete Demokratie. Grundlagen und Erscheinungen der "Restauration". Berlin 1977.
- PLÉ, B.: Wissenschaft und säkulare Mission: "Amerikanische Sozialwissenschaft" im politischen Sendungsbewußtsein der USA und im geistigen Aufbau der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1990.
- RUGE-SCHATZ, A.: Umerziehung und Schulpolitik in der französischen Besatzungszone (1945-1949). Frankfurt a.M./ Bern 1977.
- RUPIEPER, H.-J.: Bringing Democracy to the Frauleins. Frauen als Zielgruppe der amerikanischen Deutschlandpolitik in Deutschland 1945-1952. In: Geschichte und Gesellschaft 17 (1991), S. 61-91.
- RUPIEPER, H.-J.: Die Wurzeln der westdeutschen Nachkriegsdemokratie. Der amerikanische Beitrag 1945-1952. Opladen 1993.
- RÜSCHEMEYER, D.: Professionalisierung. Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung. In: Geschichte und Gesellschaft (6) 1980, S. 311-326.
- SCHMIDT, E.: Die verhinderte Neuordnung 1945-1952. Zur Auseinandersetzung um die Demokratisierung der Wirtschaft in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M./ Köln 1977.
- SCHWARZ, H.-P.: Vom Reich zur Bundesrepublik Deutschland im Widerstreit der außenpolitischen Konzeptionen in den Jahren der Besatzungsherrschaft 1945-1949. Stuttgart 1980.
- SNYDER, H.E./ BEAUCHAMP, G.E. (Hrsg.): Responsibilities of Voluntary Agencies in Occupied Areas. A Report of the Second National Conference on the Occupied Countries held under the Auspices of the Commission on the Occupied Areas of the American Council on Education in Cooperation with the Department of the Army, Washington D.C., Nov. 30 and Dec. 1950. Washington, D.C., Febr. 1951.
- SÖLLNER, A.: Wissenschaftliche Kompetenz und politische Ohnmacht. Deutsche Emigranten im amerikanischen Staatsdienst 1942-1949. In: KOEBNER u.a. 1987, S. 134-151.
- TENT, J.F.: Freie Universität Berlin 1948-1988. Eine deutsche Hochschule im Zeitgeschehen. Berlin 1988.
- TENT, J.F.: Mission on the Rhine. Reeducation and Denazification in American-Occupied Germany. University of Chicago Press 1982.
- THOMPSON, K.W. (Hrsg.): Cold War Theories. Vol. 1: World Polarization 1943-1953. Baton Rouge 1981.
- THRON, H.-J.: Schulreform im besiegten Deutschland. Die Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung nach dem Zweiten Weltkrieg. Diss. phil., München 1972.
- TIPPELT, R.: Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim 1990.
- UHLIG, R.: Confidential Reports des Britischen Verbindungsstabes zum Zonenbeirat der britischen Besatzungszone in Hamburg. 1946-1948. Demokratisierung aus britischer Sicht. Frankfurt a.M. 1993.

- VAILLANT, J.: Bildungspolitik und öffentliche Meinung. In: KNIPPING/ LE RIDER 1987, S. 135-157.
- WATSON, J./ LIPPITT, R.: Cross-Cultural Learning. A Study Among a Group of German Leaders. In: Institute of International Education, News Bulletin, June 1955, S. 2-6, 19.
- WENIGER, E.: Die Epoche der Umerziehung 1945-1949. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 11 (1959), S. 403-410, 516, 525; 12 (1959), S. 9-13, 74-79.
- WINKLER, R.: Schulpolitik in Württemberg-Hohenzollern 1945-1952. Eine Analyse der Auseinandersetzungen um die Schule zwischen den Parteien, Verbänden und französischer Besatzungsmacht. Stuttgart 1971.
- WINKLER, M.: Die civitas hominum als Wolkenkuckucksheim? Ideen zu einer besseren Nachkriegswelt im New Yorker Freundeskreis ERICH KAHLER, HERMANN BROCH und HANNAH AHRENDT. In: KOEBNER u.a.: 1987, S. 88-103.
- WOLFFSOHN, M.: Die Debatte um den Kalten Krieg. Politische Konjunkturen - Historisch-Politische Analysen. Opladen 1982.
- ZAUNER, S.: Erziehung und Kulturmission. Frankreichs Bildungspolitik in Deutschland 1945-1949. München 1994.
- ZIEMKE, E.: The U.S. Army in the Occupation of Germany. 1944-1946. Washington, D.C. 1975.
- ZINK, H.: The United States in Germany, 1945-1955. Princeton 1957.

Anschrift des Autors:

Priv.-Doz. Dr. Karl-Heinz Füssl

The Johns Hopkins University, American Institute for Contemporary Studies
Suite 350, 11 Dupont Circle, N.W., Washington, D.C. 20036-1207

Heimatlose Konservative

Die Auseinandersetzung um den Nationalsozialismus in der Bündischen Jugend der Nachkriegszeit und Adenauer-Ära

Während die Jugendbewegung im Allgemeinen und die Bündische Jugend der Weimarer Zeit im Besonderen das Interesse vieler Historiker auf sich gezogen haben und inzwischen eine Fülle von detaillierten sozial- und mentalitätsgeschichtlichen Studien vorliegt, fehlen fast gänzlich Untersuchungen zu den Wieder- und Neugründungen bündischer Jugendgruppen nach 1945. Zweifellos prägte nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs nicht mehr der "Typus des Bündischen" das Bild vom Jugendlichen, so daß die vorrangige Beschäftigung mit den "skeptischen" Jugendlichen, den "Unbefangenen" oder den "Halbstarken" auch im Rückblick sinnvoll erscheint. Verändert man jedoch die Perspektive, kann gerade die Beschäftigung mit den Epigonen der Bündischen Jugend historischer Erkenntnis dienen. Betrachtet man nämlich die Bündische Jugend als besondere Spielart der Konservativen Revolution in der Weimarer Republik – und die Konservative Revolution als echtes Kind konservativen Denkens –, dann kann man die Bündische Jugend der frühen Bundesrepublik als Beispiel verstehen, das den Prozeß der Entradikalisierung antidemokratischer Gedankenströmungen im Konservativismus verständlich macht. Zu verstrickt schienen sowohl die Jugendbünde als auch die Konservativen Revolutionäre in den Nationalsozialismus, als daß es möglich gewesen wäre, ohne Rückbesinnung und ohne Fragen Weimarer Traditionen wiederaufzunehmen. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit mußte dann die Folie bilden, vor der sich das bündische Selbstverständnis zu entfalten hatte.

Bevor im folgenden die einzelnen Argumentationsstränge vorgestellt und im Hinblick auf die oben angedeutete Entradikalisierung interpretiert werden, soll kurz die besondere Ausprägung der Jugendbewegung als Bündische Jugend der Weimarer Zeit skizziert werden.

1. Jugendbewegung als Bündische Jugend in der Weimarer Republik

Die Ursprünge der Jugendbewegung lagen in der bürgerlichen Welt der Berliner Vorstädte um die Jahrhundertwende, die sich gerade von ihrem dörflichen Charakter befreit hatten, weder nennenswerte Industrie besaßen

noch Adelsresidenzen und in denen sich der Mittelstand vorzüglich in der wilhelminischen Gesellschaft eingerichtet hatte. In der frühen Phase der Jugendbewegung lag in der Organisationsform der wandernden Gruppen des "Wandervogels" trotz der antizivilisatorischen Abkehr von der Stadt vieles, was man in pädagogischer Hinsicht bei aller Problematik als fortschrittlich bezeichnen muß. Die Idee, der Jugend einen Freiraum zu schaffen, hieß, ihr durch vorübergehende räumliche Entfernung von den offiziellen Erziehungsinstanzen in Elternhaus und Schule Verantwortung für sich selbst aufzuerlegen. Dem hierarchischen Erziehungsverhältnis der Bildungseinrichtungen, die die patriarchalische Struktur der Familie kopierten, setzte die Wandergruppe die Gleichheit der Mitglieder entgegen, die sich im Wettstreit nach Durchsetzungskraft gliederte und so ein neues Gefühl von Führung und Gefolgschaft entwickelte. Dabei wurde das Konzept einer Jugend geprägt, die nicht nur als Durchgangsstufe zum Erwachsenenalter, sondern an sich als wertvoll galt.

Die Fortschrittlichkeit auf pädagogischem Feld ging jedoch ein Bündnis mit rückwärtsblickenden, romantisierenden Gedanken ein. Darin findet man die Ursprünge des neuen, bündischen Charakters der Jugendbewegung nach dem Ersten Weltkrieg. Der Herausgeber des 1909 erschienenen Liederbuches "Zupfgeigenhansl", HANS BREUER, hatte zahlreiche Volkslieder gesammelt, weil diese nach seiner Ansicht noch nicht durch die moderne Zivilisation korrumpierte Gedanken und Gefühle enthielten (GIESECKE 1981, S. 19). Auf den Wanderungen durch Deutschland entwickelten die Wandervögel starke Bezüge zum "Volkstum", das sie in der modernen Welt zu verlieren glaubten. Agrarromantik floß mit ständischen Reminiszenzen zusammen, noch ohne sich in politischer Form gegen die bestehende Staatsordnung zu richten.

Je älter die Wandervögel wurden, desto mehr drängten sie jedoch darauf, ihr romantisches Jugenderlebnis zur Grundlage einer umfassenden Lebensordnung zu machen. Das "Älterenproblem" brachte spiegelbildlich das Jugendproblem zum Ausdruck. Lebte die Jugend in der wilhelminischen Gesellschaft im Bemühen, die Lebensformen der Erwachsenen zu kopieren, so radikalisierten sich die älteren Jugendbewegten bei dem Versuch, die spielerische Jugendkultur des Wandervogel auf das Erwachsenenleben auszudehnen. Im Jahr 1913 erklärte HANS BREUER: "Den Blick hinaus ins Leben gerichtet. Dem Mann Gewordenen blüht die Tat!"¹ Doch gerade die Ziellosigkeit wurde zum Zeichen der Jugendbewegung. Ihre Stärke sei ihre Programmlosigkeit, behaupteten die Jugendbewegten mit kritischen Ausfällen gegen Parteipolitik. Sie legitimierten diese "wunderbare Absichtslosigkeit" vor dem zugleich verfochtenen Anspruch, eine neue Generation darzustellen, die in die Gesellschaft hineinwirken wollte, durch die Betonung von Sekundärtugenden (LAQUEUR 1978, S. 53ff.). In der Freideutschen Jugend, die sich anlässlich der Hundertjahrfeier der Völkerschlacht bei Leipzig 1913 als Veranstalter eines eigenen, den wilhelminischen Paraden entgegengesetzten Festes auf dem Hohen Meissner zusammenfand, prägte man die berühmt gewordene Meissner-Formel von der Lebensgestaltung "aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit", für die man "unter allen Umständen geschlossen"

eintreten wollte. Eine so zum Programm erhobene Konzeptionslosigkeit indes genügte nicht, die durch politische Vorstellungen gespaltenen Gruppen wirklich zu einigen. Die Freideutsche Jugend selbst drohte zwischen den politischen Mühlsteinen zerrieben zu werden, weil sie den Gruppenmitgliedern keinen eigens "jugendbewegten Standpunkt" im Streit entgegensetzen hatte.

Es wäre verfehlt, in den antizivilisatorischen Stimmen bereits entschieden konservative oder "wertkonservative"² Ideen als Grundlage der Jugendbewegung zu sehen. Erst die Niederlage Deutschlands im Weltkrieg, dessen scheinbar unbesiegte Kapitulation vielen Jüngeren nach der Euphorie von 1914, die zahlreiche Jugendliche in den "Heldentod" getrieben hatte, unverständlich blieb, führte in der Mehrzahl der Bünde zu einem distanzierten Verhältnis zu Demokratie und Wilhelminismus gleichermaßen. Die Niederlage wurde von der jungen Generation, in besonderem Maße vom "Jahrgang 1902", der stellvertretend für diejenigen Jugendlichen steht, die nicht mehr zum Kriegsdienst eingezogen worden waren, vielfach geistig nicht mitvollzogen.

Diese Verweigerung hat auch im Organisatorischen Wirkungen entfaltet. In die Jugendbewegung fanden die äußeren Formen des *boy-scout-movement* der Pfadfinder Eingang. Die Fahrt wurde zum "Lager", die Freizeit zum "Dienst", die "Vaganten" wurden "Ritter", das eingeforderte Jugendreich zum erkämpften Jungenstaat. Selbst da, wo jugendliche Romantik und emotionales Erlebnis zentral und politische Ziele kaum bedeutend waren, richtete das Rittertum der Bündischen die Lanze gegen die junge Weimarer Demokratie: "Wir sahen, daheim und draußen, das grenzenlose Elend der Welt: kein wirklicher Staat, keine echte Gesellschaft, keine schöpferische Kultur, kein seligmachender Glaube. Throne brachen zusammen, oder wurden müde im Stich gelassen, oder trugen unfürstliche Menschen. Die Demokratie aber erzitterte unter dem Ansturm neuer Gemeinschaften und vor der Sehnsucht nach dem Volke... So wiederholten wir gleichsam das Opfer von Langemarck, wo auch eine Schar von Jünglingen ihre Jugend darbrachte, starb oder plötzlich zum Manne reifte."³

In den Jungenbünden der bürgerlichen Jugendbewegung der Weimarer Republik hat man die antidemokratische Schlußfolgerung mit Ausnahmen nicht als Aufforderung zum politischen Kampf gegen die Demokratie verstanden. Aber das erträumte Ziel der Bündischen war kein demokratischer, sondern ein nach bündischen Leitbildern geordneter Staat. Die politische Unklarheit in Verbindung mit dem Bewußtsein, zum gesellschaftlichen Handeln gerufen zu sein, brachte es mit sich, daß die Jugendbewegung bis 1923 in einen völkischen und einen nationalrevolutionären Flügel mit Kontakten zum Nationalbol-schewismus zerfiel.⁴ In der Mitte hielten sich idealistische Gruppen, die eine Politisierung der Mitglieder durch die unterschiedlichen Strömungen der politischen Kultur Weimars ablehnten. Doch in jeder geistigen Haltung ist das Politische latent, und politisch war die Bündische Jugend schon deshalb, weil sie neben dem bestehenden Staat, dessen parlamentarische Willensbildung ihr fremd war, für sich – spielerisch, jugendgemäß, aber doch über das Jugend-

alter hinaus – Ordnungsmodelle von Führertum und Gefolgschaft entwickelte, die deutlich konservativen Einschlag erhielten. Auch in der Jugendbewegung war man sich klar darüber, daß eine neue Zeit angebrochen war. Die antizivilisatorischen Dispositionen wurden nun unter völkischen und jungkonservativen Einflüssen während der 1920er Jahre zum Mythos gesteigert. Vor allem vier Wesenszüge kennzeichneten diese Entwicklung: die Suche nach Bindung, die Suche nach Form⁵, die Betonung des Führertums⁶ und schließlich die Theorie des männerbündischen Staates (SOMBART 1988; REULECKE 1985, 1990).

Die soziale Metapher vom Bund als "Orden", die nunmehr einkehrende Disziplin und Straffheit – ein besonderes Kennzeichen der d.j.l.11., die inhaltlich von allen Bünden noch am ehesten die individuelle Freiheit propagierte, wenngleich sie als Massenbewegung entworfen war und nach 1933 in der Konzeption des Jungvolks weiterwirkte –, nicht zuletzt das Prinzip der Akklamation bei der Führerwahl, das erneut mit dem Hinweis auf Traditionen der germanischen Frühzeit gerechtfertigt wurde, all das zeigte rückblickend wie im Brennglas die gefährliche Offenheit der konservativ-revolutionären Vorstellungswelt. Diese fragwürdig gewordene Tradition mußte von den Bündischen nach 1945 "dekonstruiert" werden, um den Bünden in der unausweichlichen Demokratie Bestehen und Bedeutung zu sichern.

Die nach 1945 erschienenen Selbstdarstellungen aus jugendbewegter oder bündischer Feder dienten zuerst der eigenen Vergewisserung. Im folgenden sollen nun die Deutungen bezüglich der nationalsozialistischen Herrschaft skizziert und die Auseinandersetzungen um sie nachgezeichnet werden, immer mit Blick auf die sich daraus ableitenden Vorannahmen über die Aufgabe der Bünde und die projektierte ideale Gesellschaft. Konkreter Anlaß für viele bündische Rechenschaftsberichte waren Schuldzuweisungen an die Jugendbewegung der Zwischenkriegszeit, sie habe die nationalsozialistische Diktatur heraufbeschworen.⁷ Diese Vorwürfe wurden zum Teil auch von Autoren erhoben, die innerhalb der Bündischen Jugend oder ihr nahe standen.⁸

In der öffentlichen und politischen Diskussion über die "deutsche Katastrophe" (MEINECKE) standen sich zwei Positionen gegenüber. Die eine erklärte den Faschismus unter dem Paradigma des gesellschaftlichen Niedergangs zur Folge der Säkularisierung, die andere unter dem Paradigma des gesellschaftlichen Fortschritts zum Phänomen des Kapitalismus und Folge der politischen Haltung der um ihre Macht fürchtenden herrschenden Klasse. Die Bündischen teilten sowohl die Zivilisationskritik der konservativen Seite als auch die Kapitalismuskritik der "progressiven" Interpretation. In der Bündischen Jugend mußte die Diskussion allerdings auf zwei Ebenen geführt werden: zum einen auf der gesellschaftstheoretischen, zum anderen im Hinblick auf die unterstellte Ähnlichkeit und Verbindung bündischer und nationalsozialistischer "Ideologie". Wenn die Jugendbewegten den Nationalsozialismus als Kulmination der gesellschaftlichen Vermassungstendenzen einschätzten, mußten sie als nächstes erklären, warum die Bünde, die doch die Elite der Gesellschaft darzustellen glaubten, im Vorfeld der Machtergreifung HITLERS und nach 1933 nicht unter

Berufung auf die Selbstbestimmung der Meissner-Formel stärkeren Widerstand geleistet hatten. Wenn sie die nationalsozialistische Ideologie als Perversion bündischen Gedankengutes betrachteten, verlor der Erklärungsansatz der zunehmenden Vermassung an Glaubwürdigkeit, denn dann speisten sich Nationalsozialismus und bündisches Denken aus der gleichen Wurzel. Berief man sich auf die Unfertigkeit der bündischen Ideen, dann widersprach das der Argumentation, im deutschen Faschismus seien diese verzerrt worden. Genausowenig konnte HITLER an der Umsetzung der bündischen Gesellschaftstheorie im Rahmen der Massenzivilisation gescheitert sein, denn eben diese war ja auch Ziel der Bündischen gewesen.

2. Die Deutung des Nationalsozialismus aus bündischer Sicht

Die Herleitung des Nationalsozialismus aus den nivellierenden Tendenzen der europäischen aufgeklärt-liberalen Gesellschaft entsprach dem antizivilisatorischen Entwurf der Bündischen Jugend: "Es waren zwei nacheinanderwirkende Tendenzen, als deren Ergebnis der heutige Mensch vor uns steht. Das kapitalistische Zeitalter hat zunächst die gewachsenen Bindungen gesprengt, aus dem seßhaften Bürger wurde der besitzlose Nomade, und unter den autoritären Systemen mit ihren Massenorganisationen wird dieser Staub dann zu Beton festgestampft. Doppelt ist auch der Schaden im Gefühlsleben der Betroffenen: zunächst ist es gestört, aufgeschreckt, verwirrt, man rettet sich in Frechheit, Schlüpfrigkeit, Stumpfsinn oder Rausch, und darüber bricht dann die zweite Welle herein: man wird völlig in sich selbst als den letzten Zufluchtsort hineingetrieben. Jedes Wort schon, das noch hinausdringt, kann zum lebensvernichtenden Verräter werden; man ist noch nicht tot, aber man muß sich so stellen, um zu überleben. Die Wüste wächst, wie NIETZSCHE sagt, der Mensch wird leer, mitleidslos, stoisch."⁹

Nach dieser Interpretation trugen die auflösenden Tendenzen der Moderne wesentliche Schuld am "Erfolg" des Nationalsozialismus. Der Begriff der "Masse" konnte in drei Formen für die Erklärung des Nationalsozialismus operationalisiert werden:

(1) Zunächst wurde eine direkte Herleitung des Nationalsozialismus aus den Massentendenzen vorgenommen: Der Nationalsozialismus erschien als letzte Folge des egalitären "Demokratismus" und wurde so durch Aufklärung und Liberalismus heraufbeschworen. Damit aber wurde jede Verbindung von Nationalsozialismus und bündisch-konservativer Ideologie schlichtweg abgestritten und für haltlos erklärt, so daß die sozialen Entwürfe der Bündischen Jugend nicht weiter infrage gestellt werden mußten.

(2) Das traf ebenfalls für die zweite Interpretationsweise zu, in der der Nationalsozialismus als Versuch erschien, die unregierbar werdenden Massen

mittels Zwang zu zähmen und den Gesellschaftszustand zu verändern. Dieser Versuch war jedoch dazu verurteilt, zur Diktatur zu entarten, weil er in seinem Instrumentarium bereits von der Massenzivilisation geprägt war.

(3) Gemäß der dritten Ausprägung der Vermassungs-These wurde die faschistische Diktatur ermöglicht, weil die Demokratie nicht genügend Kräfte besaß, sich gegen die anschwellende HITLER-Bewegung zu wehren. Der Nationalsozialismus war danach nur mittelbare Folge der Vermassung. Diese Argumentation barg in sich erste Versuche eines *aggiornamento* der bündischen Idee: die Demokratie wurde nicht länger als selbstzerstörerische soziale und politische Verfassung verworfen. Und: die Bünde mußten sich fragen, ob sie nicht zur Stärkung der Demokratie beitragen sollten.

Vom Ansatz her identisch, wichen Ziel und Funktion der Interpretationen voneinander ab. Alle drei Varianten fanden in den Kreisen der alten Bündischen und Jugendbewegten Widerhall und wirkten so auf die neu entstehenden Bünde.

2.1 *"Revolution des Nihilismus" - Nationalsozialismus als Folge der Vermassung*

Die allgemeine Formel vom Nationalsozialismus als einer "Revolution des Nihilismus"¹⁰, die in direkter Beziehung zum rationalen Denken der Aufklärung gesehen wurde, hatte die Funktion, individuelle Schuld zurückzuweisen. Der jugendbewegte und bündische Weg zur gesellschaftlichen Reform hatte in seiner konservativen Grundhaltung stets über die Ausbildung einer Elite von Menschen geführt, die die nötigen Grundmerkmale zum Führertum zu besitzen schienen. Der Rationalismus nun betrachtete, so der Vorwurf der Konservativen, nicht den Menschen als unvergleichbare Persönlichkeit, sondern die Menschheit als Konglomerat formal gleicher Individuen. Er mutete darum den Menschen zuviel zu, weil es nur einer Elite vorbehalten sein könnte, gesellschaftlich und geschichtlich entscheidend wirksam zu werden. Die Herrschaftsform der Demokratie aber schien zur ständigen Verschlechterung und zum Sturz in die Unordnung verurteilt, weil sie durch die Vermittlung über Parteien dem Funktionärswesen Tür und Tor öffnete, hinter dem sich der kurzfristig nur am Wohlleben interessierte Massenmensch verbarg: "Während die wirkliche politische Mitwirkung des einzelnen immer dünner wird, steigt die Macht des 'Apparates', dem die Masse den Treibstoff liefert. Demagogie, Masse und Apparat steigern sich wechselseitig in ihrer Wirkung, bis wir das vollendete Bild des Kollektivismus erreicht haben."¹¹

Andererseits ließ der Rationalismus, dem Traumbild des "edlen Wilden" nachjagend, die "wertvollen" Persönlichkeiten zuchtlos wachsen und lieferte sie schutzlos den Mächten der Zeit aus. In dieser pessimistischen Weltsicht galt der Mensch nicht als von Natur aus gut, sondern erschien als ein Wesen, das ohne feste Ordnung seinen negativen Wesensmerkmalen unterlag. Der

bündische Jugendliche hatte dieser Interpretation zufolge, so sehr er an die menschliche Fähigkeit und Berufenheit zum Leben aus selbstbestimmter Persönlichkeit *innerhalb der Bünde* glaubte, dem massierten Ansturm der totalitären Kräfte nichts entgegenzusetzen, umso weniger, als ihn der Weg in die Massenorganisationen der Hitlerjugend von der schützenden Gemeinschaft des Bundes isolierte. Ohne die Bindung – und Kontrolle – der Gruppe konnte er den Anspruch selbstbestimmten Lebens nicht aufrechterhalten.

Die Herleitung des Nationalsozialismus aus der Massenzivilisation war in ihren Implikationen die am wenigsten festgelegte. Sie konnte sich mit der Forderung nach einer durchgliederten Gesellschaft, wie die Bünde sie weiterhin im romantisch verklärten Mittelalter vorgeformt sahen¹², ebenso verbinden wie mit der technokratischen Forderung nach einem Staat, der von Experten scheinbar interesselos nach Handbuch geleitet wird und den Bürger in die Freiheit – und Harmlosigkeit – des Privatlebens entläßt.

2.2 *Nationalsozialismus als Antwort auf die Krise des Liberalismus*

Die zweite Interpretation trennte zwischen der nationalsozialistischen Ideologie und ihrer Ausprägung in der Realität. Dieser Ansatz fand in der deutschen Bevölkerung weithin Anklang. Der Nationalsozialismus erschien als Reaktion auf die Krisensymptome der Weimarer Republik, als Antwort auf die Krise des Liberalismus – nicht als ihr Gipfel. In diesem Verständnis ordnete sich die HITLER-Bewegung den Vertretern der Konservativen Revolution zu. Die Mitglieder der bündischen Gruppen mußten sich jedoch gerade von dieser Sichtweise distanzieren, um den Vorwurf der Beihilfe zu entkräften. Der Nationalsozialismus mußte in diesem Sinn als wesentlich unterschiedliche Antwort auf den gesellschaftlichen Niedergang gezeichnet werden. Dieser Aufgabe stellte sich als erster umfassend MICHAEL JOVY (1984). Seine Ausführungen sollen hier eingehender analysiert werden, da JOVY prägend in der Entwicklung der Jungenschaften in der Bundesrepublik Deutschland mitgewirkt hat.

JOVYS besondere Sympathie kam unter den Bünden der Weimarer Zeit der Deutschen Freischar zu, die „den Bündischen *par excellence*“ versammelt habe (1984, S. 72). Ihr bleibendes Verdienst sei es gewesen, die „Kunst des Maßhaltens, gleichsam als Meisterschaft in der Politik angesehen“, als Inhalt und Botschaft der Bündischen Jugend begriffen zu haben. Die Unzufriedenheit mit dem bestehenden System wollte sie nicht durch eine nationale Revolution, sondern durch „Regeneration des gesamten Staatslebens“ umsetzen (ebd., S. 47). Die Ablehnung auch der Doktrinen und Agitationsmethoden der großen Parteien, die Betonung „unbedingter persönlicher Freiheit in strenger Verantwortung vor sich selbst und ihrem Volk“ trennten sie von der NSDAP, und nicht zuletzt habe die „Vermassung des Gefolgschaftsverhältnisses“ die Bünde allgemein von der faschistischen Bewegung abgestoßen (ebd., S. 71).¹³ Die inhaltliche Kritik der „Bündischen *par excellence*“

stieß sich an den Rassetheorien und der mangelnden nationalökonomischen und soziologischen Fundierung des nationalsozialistischen Programms. Laut JOVY wurde der Irrtum HITLERS in Bezug auf die Wirtschaft vor allem darin gesehen, daß er glaubte, "es mit einem gut funktionierenden System zu tun zu haben... Die Freischar sah allgemein die Wirtschaft als Angelegenheit der Nation an, sie lehnte es ab, daß Vertreter von Interessengruppen als maßgebliche Sachverständige herangezogen würden." (S. 74) Nach bündischem Entwurf sollten die Wirtschafts- und Gruppeninteressen den Interessen der Nation untergeordnet werden (S. 48).¹⁴

Was den bündischen Staatsentwurf anging, so bestand die Lebensfrage, wie JOVY zitierte (S. 110f.), darin, "daß die Rangordnung und Zueinanderordnung der Menschen von frühester Jugend an geleitet und erprobt wird.' ... Gleichzeitig mit der Ablehnung einer liberalistischen Staatsauffassung wendet sich die bündische Jugend gegen den Parlamentarismus. Er gehört nach ihrer Meinung einer vergangenen Epoche an. Seine offenkundige Unfähigkeit, die Gegenwartsprobleme zu meistern, habe ihm das Mißtrauen des ganzen Volkes zugezogen... Es ist typisch für das klassenlose Denken des bündischen Menschen, daß er versucht, den Staat aus der materiellen Interessenverflechtung mit einzelnen Gesellschaftsgruppen zu lösen, daß seine staatlichen Vorstellungen immer von einem Volksganzen ausgehen. Er räumt mit der Vorstellung, daß die Abgeordneten des Volkes die Repräsentanten der Regierten gegenüber einer Staatsmacht seien, auf und sieht in ihnen, wie es der wirklichen Idee der Volkssouveränität entspricht, die Verkörperung der Staatsmacht selbst. An die Stelle des Parteifunktionärs soll ein wirklicher Führer treten, der, den Interessen unabhängig gegenüberstehend, die Führung der Nation übernehmen soll."

JOVY wies im Anschluß darauf hin, der Leser möge beachten, "daß nicht der 'Führer' oder ein autoritäres Regime gesucht, sondern die Frage nach einer echten Demokratie und ihrer politischen Führungsschicht aufgeworfen wird." Das ganze Dilemma, dem die Bündischen nach 1945 unterlagen, wurde an dieser Stelle deutlich. JOVY konstatierte im gleichen Atemzug, daß HITLERS Vorstellung des "besten Staates" in keinem Gegensatz zum bündischen Programm gestanden hätte, aber doch "sich so tiefgehende Unterscheidungen feststellen [lassen], daß selbst die fast wörtliche Gleichheit staatspolitischer Gedankengänge aufgehoben wird durch die Verschiedenheit der ideellen Basis, der Methode zur Verwirklichung des Zieles sowie durch das Verhalten der nationalsozialistischen Staatsmacht." (S. 112) JOVY selbst interpretierte den bündischen Gesellschaftsentwurf dabei aus der von der Forderung nach personaler Autonomie geprägten Tradition der Jungenschaften. Doch auch seine persönliche Integrität darf nicht den Blick dafür verstellen, daß hier im Dienste der Exkulpation der Bünde nicht beachtet wurde, daß die politische Romantik der Bündischen bei ihrer gesellschaftlichen Umsetzung zwangsläufig mit den Mitteln politischen Zwanges in Berührung gekommen wäre.

Der Nationalsozialismus hatte, kurz gesagt, in der Rückschau mancher Bündischer eine schöne Schale, aber einen faulen Kern.¹⁵ So brauchte das bündische Gedankengut nicht revidiert zu werden, sondern bewahrte seine Gültigkeit. So konnte man auch die Einordnung des einzelnen in die bündische Gemeinschaft kritik- und vorbehaltlos weiter als gültigen Wert betrachten und sogar die Bündische Jugend der Weimarer Zeit als Bindeglied zwischen der Freideutschen Jugendbewegung und der Hitler-Jugend gelten lassen, ohne inhaltliche Kritik vornehmen zu müssen. Denn "wie HITLER im Sinne des Meissner-Satzes handelnd, ihn trotzdem mißdeutete"¹⁶ – so hat auch der Nationalsozialismus so manches Ziel der Jugendbewegung übernommen und es trotzdem falsch verstanden. Die Jugendbewegung hatte viele radikale Sätze, die – wie auch die Meissner-Formel – einseitig waren und Ergänzendes wegließen... Auch in der Jugendbewegung sind derartige Sätze oft mißverstanden worden – aber das korrigierende Leben, der immer wieder durchdringende 'gesunde Menschenverstand', haben die Verwirklichung solcher Ideen wieder in die richtige Bahn gelenkt. Anders beim Nationalsozialismus – hier wurde aus dem 'Einzel-Ich' der Freideutschen Jugend ein 'Gemeinschafts-Ich' der Hitlerjugend, zu dem das 'Wir' der Bündischen Jugend ein Übergang war. Das 'Wir' der Bündischen Jugend war noch echte Gemeinschaft (es herrschte noch die lebendige Spannung zwischen den Notwendigkeiten des Kollektivs und des Individuums) – bei der HJ wurde der Einzelne unwichtig und 'die Jugend' personifiziert und ihr ebenso personifizierte Kräfte gegenübergestellt."¹⁷

Die Bünde waren 1933 "für die Übernahme der Verantwortung noch nicht reif, – die Macht wurde von anderen genommen, die, wie wir jetzt sehen, fast schon am Ende ihres Weges standen." 1933 bestätigte sich ein altes Kulturgesetz, denn "wenn die alten Götter schweigen, wenn sich die Kultur allzuweit von der elementaren Natur entfernt hat, dann greift Angst um sich. Und diese Angst sucht sich einen Schutz. Blind und barbarisch greift sie nach allem, was sich anbietet. Der Mensch will nicht in Unsicherheit leben."¹⁸ Der "Irrtum" des Jahres 1933 lag nach dieser Interpretation nicht in falschen gesellschaftspolitischen Vorstellungen, sondern darin, diese Vorstellungen mit der falschen Gruppe verknüpft zu haben: "1918 war...die bürgerliche Welt des 19. Jahrhunderts [zusammengebrochen], gegen die die Jugendbewegung als Protest aufgestanden war, und es galt nun nicht mehr nur, diesen Protest fortzusetzen, sondern in einer neuen, nämlich der bündischen Form, der Aufgabe gerecht zu werden, das Neue aus dem Wesentlichen des Früheren, also in einer 'konservativen Revolution' zu schaffen. Dann aber wurden etwa von 1932 bis 1938 in einer irrtümlichen Gleichsetzung von dem, was uns an Erneuerungswillen und Erneuerungskraft zugewachsen, mit der politischen Bewegung, die damals an die Macht strebte – in einer irrtümlichen Gleichsetzung möchte ich heute sagen –, wurden die Ansätze eines neuen Heiligen Frühlings noch einmal zum völligen Verbrauch gebracht."¹⁹

An diese Argumentation schloß sich die Behauptung der "Usurpation" der bündischen Formen durch die HITLER-Bewegung an. Bevor dieser Diskurs

näher beleuchtet wird, soll auf den dritten Strang der Vermassungs-Hypothese hingewiesen werden. Er steht bereits in einer neuen gesellschaftspolitischen Diskussion in der Bundesrepublik und weist auf den Wandel von Grundannahmen hin.

2.3 Nationalsozialismus als Folge einer schwachen Demokratie

1960 erschien mit WERNER HELWIGS "Blauer Blume des Wandervogels" (1960) der letzte große "Rechenschaftsbericht" der Jugendbewegung. 15 Jahre nach Kriegsende hatte das westdeutsche Regierungssystem sich als "Kanzler-Demokratie" als stabil erwiesen. Zugleich aber tauchten in Gestalt der Ostermarschierer neue Kräfte auf, die diese Stabilität durch Forderung nach mehr plebiszitären Politikelementen in den Augen der konservativen Beobachter zu gefährden schienen, wie auch mit Sorge gefragt wurde, welche Führungsperson Adenauer würde ersetzen können.

Der Unterschied zwischen HELWIGS Entwurf und denen seiner Vorgänger lag im Verzicht auf die Entwicklung des Nationalsozialismus aus der Vermassung, sei es direkt oder indirekt. Natürlich tauchte auch bei HELWIG die Krankheit der Zivilisation auf (1960, S. 183), aber die Spitze des Unvermeidlichen war ihr genommen. Die Achse, um die die Jugendbewegung sich in seiner Interpretation drehte, war die des "Zeitklimas" (S. 208). Dieses war nicht Ausdruck einer kollektiven Mentalität, sondern bündelte verschiedene Linien, die doch nichts miteinander gemein hatten: "Es scheint mir unabweisbar, die Jugendbewegung in ihren drei Phasen mit dem jeweils vorherrschenden Ausdruck des Zeitklimas gleichzusetzen. Ausdruck wäre in diesem Fall das, was wir später als Stil einer Zeit erkennen. In seiner archaischen Periode war der Wandervogel eindeutig ein Bestandteil des Jugendstils... Und wie der Jugendstil vom Expressionismus abgelöst, wenn nicht überrannt wurde,...so wurde die Daseinspraxis der Jugendbewegung jetzt spürbar zu einer expressionistischen... Der ewig schöpferischen Zerrissenheit des Expressionismus antwortete ein Bestreben nach Sorgfalt, Genauigkeit, Ordnung, Selbstopfer, Harmonie und Verantwortung. Daß neben und unter diesem Aufbau die Massenströmung des Nationalismus immer reißender wurde, mit im Grunde ähnlicher Strebung, aber ins Negative abgewandeltem Ergebnis, ist eine Tragödie, die kaum den Rückschluß zuläßt, daß hier verschiedene Linien sich zum gemeinsamen Ornament vereinigten. Soviel zu dem Streitfall Jugendbewegung und Nationalismus." (Ebd., S. 214f.)

Die zivilisationskritischen Philippika gegen Weimar, die die meisten anderen Apologien der Jugendbewegung durchzogen, fehlten in HELWIGS Interpretation. 1933 erschien nicht als unvermeidliches Ende, die Weimarer Republik als bewahrenswerter Staat. Doch dieser war an immanenten Fehlern zugrunde gegangen, mit denen auch die Krise der Bünde schon vor 1933 in Verbindung stand.²⁰ Die Demokratie war, wie mehrfach betont wurde, "wohlwollend, übertolerant, für Kunst besorgt und um eine menschliche Gesetzgebung

bemüht" (HELWIG 1960, S. 109), sie war "unvorsichtig duldsam" gewesen (S. 370). Zweifellos dringt auch hier noch die Kritik an der mangelnden Verankerung einer Instanz mit der Kompetenz der "Feindbildbestimmung" durch, die CARL SCHMITT gegen die Weimarer Demokratie vehement vorgebracht hatte und nach 1945 aus dem Plettenberger Refugium weiterschrieb. Aber spürbar ist doch die positivere Wertung der Demokratie, die, in Ansätzen, Möglichkeiten (und Notwendigkeit) einer immanenten Sicherung gesellschaftlicher Stabilität aufzeigten, wenn man nur etwas weniger Demokratie wagte.

3. Usurpation oder Versagen der Bünde

Auf dem Freideutschen Pfingsttreffen 1947 wurde erstmals die Frage nach den Verbindungslinien zwischen Jugendbewegung und Nationalsozialismus gestellt. "Im Mittelpunkt der Erörterungen," hieß es im Bericht, "standen die Probleme der Vermassung, der Dämonie der Technik und der Bedeutung des Idealismus des Christentums für die Erneuerung Deutschlands."²¹ Die Anliegen der Jugendbewegung – "die Bildung wahrer Volksgemeinschaft, die Überwindung des Klassenkampfes, die Herstellung echter politischer Führung, die Bildung einer politischen Elite, die Bewältigung des Massentums durch die Persönlichkeit, die Synthese von Freiheit und Bindung, die Vereinigung von nationalem und sozialem Bewußtsein" – wurde weder in Frage gestellt noch ergänzt. Der Einwurf eines Tagungsteilnehmers, neben der subjektiven bestehe noch eine objektive Verantwortlichkeit, nämlich die einer Bewegung für die von ihr entwickelten Leitbilder und deren möglichen Mißbrauch²², wurde als "übergroße Gewissenhaftigkeit" zurückgewiesen. Die volle Bedeutung dieser zurückgewiesenen Verantwortung wird erst aus dem Zusammenhang deutlich. In einem Tagungsreferat hatte HANS JOACHIM SCHOEPS der Bewegung im Jahr 1933 "Versagen" vorgeworfen. Das Versagen bestand nach seiner Ansicht aber nicht in falscher Option, sondern bereits in der Wendung hin zu Staat und Gesellschaft als solcher, denn "dazu waren wir als Ganzes damals in keiner Weise im Stande... Es muß bei der alten Antwort auf die Frage bleiben: 'Was hat die Jugendbewegung gewollt?' — 'Sich selbst'. Es ist uns nie um etwas anderes gegangen als um die Sichtbarmachung einer menschlichen Haltung, um das Zutagetreten eines anderen Typus Mensch."²³ Diesen Rückzug in die Innerlichkeit hatte KURT TUCHOLSKY der Bündischen Jugend der Weimarer Zeit zum Vorwurf gemacht. Zwar könne sie nicht die Polizeistuben ändern, aber sie bringe auch nicht Menschen hervor, die in die Ämter einzögen und so von innen heraus reformiere (wie es dem jugendbewegten organischen Verständnis von Politik entsprochen hätte). So aber ließen sich ihre Parolen, weil nie an der Realität erprobt, beliebig mißbrauchen.²⁴

Die politische Last lag für die Bündische Jugend genau darin, daß sie bis auf wenige Ausnahmen äußerlich und vor allem innerlich außerhalb der Ämter

geblieben war.²⁵ Und wenn nicht bereits das mangelnde Engagement für politische Angelegenheiten in einer Demokratie als solches negativ zu bewerten wäre, so doch die Offenheit des bündischen Entwurfs, der durch sein Beharren im vorpolitischen Raum nicht deutlich gemacht hatte, welches seine politischen Optionen sein konnten und wo die Verständigung nicht mehr möglich war, kurz: daß die Bündischen die Entscheidung gegen den Nationalsozialismus verschlafen hatten.

SCHOEPS' Berufung auf die Selbstgenügsamkeit der Jugendbewegung entsprang jedoch weniger einer prinzipiellen Bevorzugung der unpolitischen Existenz, als vielmehr einer genauen Kenntnis der freideutschen Möglichkeiten, Schwächen – und Fähigkeiten. So rief er den Freideutschen ins Gewissen: "Wir alle haben immer wieder zu prüfen, ob wir nicht die Meißner-Formel als eine Art geistiges Beruhigungsmittel verwenden gegenüber Fragen, die erschüttern und Fieber verursachen könnten, ob wir nicht aus der inneren Wahrhaftigkeit eine Zauberformel der Drückebergerei gemacht haben und aus der eigenen Verantwortung eine wunderbare Rechtfertigung für Quietismus und Inaktivität, weil sich ganz einfach die meisten Aktionen in dieser Welt nicht ethisch einwandfrei verantworten lassen. Liegt der Verdacht nicht nahe, daß die Leute aus der Jugendbewegung bei einer ähnlichen Situation wie 1933 wieder restlos versagen würden? Machen wir uns nichts vor, es ist wirklich so... Sollten wir daraus nun nicht doch die Folgerung ziehen, daß wir zu rechter Zeit politisch werden müssen und die richtigen politischen Antworten geben sollten?"²⁶

Wie aber, fragte SCHOEPS weiter, sollten diese politischen Antworten aussehen? Die freideutsche, d.h. jugendbewegte Haltung ließe sich nicht in eine freideutsche Politik, Religion oder Weltanschauung umwandeln oder umformulieren.²⁷ Das Anliegen, das SCHOEPS am Herzen lag, war die Überwindung des alten Übels der Bündischen Jugend, einen politischen Gegenentwurf zum bestehenden Staat auf Sekundärtugenden zu errichten. Stattdessen sollten die Freideutschen je nach eigener Überzeugung sich den bestehenden Parteien anschließen und in den verschiedenen Gremien aufgrund ihrer gemeinsamen Haltung "Querverbindungen" schaffen.²⁸ Diese Aufforderung beinhaltete für SCHOEPS allerdings nur eine vorläufige Anerkennung der repräsentativen Demokratie. Grundsätzlich erschien ihm die Demokratie als nicht fähig, der Bedrohung durch Diktaturen zu wehren, "wie die geschichtlichen Erfahrungen zeigen, daß die NAPOLEONS, MUSSOLINI, HITLER gerade aus demokratisch-konstitutionalistischen Verhältnissen herausgewachsen sind."²⁹

SCHOEPS' Kritik der Jugendbewegung befürwortete also nur vordergründig die Abkehr von der Politik. Sie ließ sich ohne Schwierigkeiten im Hinblick einer politischen Färbung des Lebens in den Bünden verstehen. Nach 1945 trennten sich an diesem Punkt der Vergangenheitsbewältigung zwei Stränge.

(1) Der eine bestand aus älteren Jugendbewegten, die die Bünde in erster Linie als pädagogische Einrichtungen betrachteten. Sie sahen in der aktiven

Auseinandersetzung mit Politik Gefahren für den Bund, wie denn auch die Politisierung der Bünde letztlich dem Nationalsozialismus in die Hände gespielt hätte. Die "Jugend-Bewegung" schien ihnen ein Fehlgriff gewesen zu sein, denn "das waren gleich zwei Irrtümer in einem Wort. So mußten die Bünde entarten und waren zuletzt, lange vor dem Verbot, fast ausnahmslos schon in ihrer Anlage falsch. Denn selbst verständlich gibt es auch hierbei das, was man in der Architektur einen Grundriß nennt... Nicht willentlich, aber nach manchen Wesenszügen bereiteten diese Bünde den Übergang in eine Staatsjugend vor."³⁰

Die Anmaßung, für die *ganze* Jugend und *nur* für die Jugend zu sprechen und sie *als Bewegung* als politischen Faktor etablieren zu wollen wurde hier als Fehler moniert. Der "Bund der Wandervögel und Pfadfinder", 1926 aus verschiedenen Bünden gebildet, erschien danach bereits als Präformation der späteren faschistischen Großorganisationen, weil Bünde der unterschiedlichsten Form zusammengezogen worden waren. Die nach 1945 angestrebten Hochbünde wurden von diesen Kritikern konsequent abgelehnt. Es ging ihnen nicht darum, etwas zu "bewegen", sondern einzig um das Erbe des alten Wandervogels, des "ersten deutschen, unabhängigen und freien, keiner politischen oder religiösen Meinung verpflichteten Jungenbundes".³¹ Entradikalisierung führte hier vornehmlich zur Flucht in die Politikabstinenz; nicht zur Bewältigung der historischen Verstrickung, sondern zum bloßem Wechsel des gesellschaftlichen Diskurses.

(2) Der andere Strang der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sah ebenfalls eine Schuld bzw. ein Versagen der Bündischen Jugend, die jedoch gerade in der Innerlichkeit gelegen hätte. Zu seinen Vertretern zählte HEINZ DÄHNHARDT, der als Führer des Jungnationalen Bundes (Junabu) in der Zwischenkriegszeit im völkischen Lager der Bündischen Jugend gestanden, aber politische Betätigung der Jugend abgelehnt hatte. Nach 1933 war er in die NSDAP eingetreten, wozu er sich nach 1945 weiterhin bekannte. DÄHNHARDT war sich der inneren Verbindungslinien zwischen seinem bündischen Erlebnis und dem Bekenntnis zum Nationalsozialismus bewußt. Zwar habe der Nationalsozialismus Lebenswerte und Lebensformen der Jugendbewegung übernommen und seinem Willen und seinen Zwecken dienstbar gemacht, sie ausgehöhlt und in ihr "nihilistisches Gegenteil" verkehrt.

"Es bleibt indessen die Frage offen, ob die idealistische und romantische Haltung, in der die Jugendbewegung diese Werte und Formen aufgriff und sie erlebte, nicht den Zugriff auf sie befördert und erleichtert sowie bewirkt hat, daß ihre Pervertierung nicht oder zu spät erkannt wurde. Dieses geschichtliche Versagen sollte ehrlich eingestanden werden – nicht nur von der Jugendbewegung. Diese Selbstkritik ist unerläßlich. Sie allein kann davor bewahren, die gleichen Fehler zu wiederholen, und sie erzieht dazu, die heute noch gegebenen Möglichkeiten realistisch abzuschätzen."³²

Für viele derjenigen, die sich diese kritische Position zueigen machten, bestand die Schwierigkeit darin, die "Begrenzungen der Jugendbewegungen bewußt werden zu lassen und Wege der Älteren-Arbeit zu finden, die den Forderungen eines natürlichen Verhältnisses zur 'Gesellschaft' gerecht zu werden, ohne jedoch zu einem Bruch mit der Vergangenheit zu kommen".³³ Damit standen die Bündischen vor dem Problem, das die ehemaligen Konservativen Revolutionäre allgemein kennzeichnete. Selbst wo man der Gesellschaft "feindlich" gegenüberstand und sich ein Refugium in den Gruppen schuf, durfte doch, wie es jetzt hieß, diese bewußte "innere Emigration" nicht bis zu "steriler Abkapselung" gehen, denn "das ist eine innere Haltung, die sich in ihrer Abschließung begnügt, weil sie sich hier wohler fühlt und für weit besser hält! – Aber über Ghettos geht seit Jahrhunderten die Entwicklung hinweg."³⁴

Die nach 1945 neu oder wieder entstandenen Bünde der Jugendlichen waren für die Vorwürfe, die der Jugendbewegung von Kritikern gemacht wurden, wesentlich aufgeschlossener als die Alten. Wenn sie sich mit der von ihnen als schwierig empfundenen Tradition auseinandersetzten, geschah dies häufig entlang der allmählich einsetzenden Kritik der autoritären und autoritätsgläubigen bürgerlichen Gesellschaftsschicht der Weimarer Zeit. Und der Geist der Restauration wurde auch in der bundesrepublikanischen Gesellschaft und in den Bünden entdeckt. Einige junge Wandervögel setzten sich von solchen Tendenzen ab: "Leben in den Wäldern, Dunkelheit, Naturanpassung, das Feuer und die Schicksalsgemeinschaft der Gruppe, die den ihr gemäßen Ausdruck im Lied vom Störtebecker findet, eines sehr zweifelhaften, jedenfalls aber in höchstem Maße asozialen Helden – hier haben wir das bisher Gesagte einer bündischen Selbstaussage zusammengefaßt... Es ist das Problem Jugendbewegung und Nationalsozialismus nicht formal-juristisch zu lösen, aber von der Schuld politischer Unreife ist jene keinesfalls freizusprechen. Um so schlimmer, wenn sich heute etwas Ähnliches entwickelt! Ebenso wie der Nationalsozialismus wesentlich von einem Bürgertum getragen wurde, das die ungeheure Problematik der technisch-industriellen Gesellschaft nicht bewältigen konnte oder wollte, war die Bündische Jugend vor der gleichen Aufgabe moderner Daseinsgestaltung in die Wälder geflüchtet und ist dabei, eben das Gleiche heute zu wiederholen. Hier liegt wohl ihr fundamentales Versagen: Nicht gewachsen sein den Aufgaben einer neuen gesellschaftspolitischen Situation. Und so erweist sich jene 'Revolution der Jugend' gegen ein vermeintliches Spießertum wenigstens in der Epoche der Bündische Jugend als eine zutiefst bürgerliche Bewegung – also gerade das Gegenteil dessen, was zu sein sie von sich glaubte."³⁵

4. Konsequenzen

Die Ablehnung des romantischen Idealismus und die Erkenntnis des eigenen Versagens erforderten in Verbindung mit der Betonung der Verfälschung

jugendbewegter Ziele eine Klärung und Korrektur des bündischen Entwurfs. Vor allem galt es, sich vom begeisterten Gegenentwurf, von der vollständigen Absage an die bestehende Gesellschaftsform und der Konstruktion des "Jungenstaates" oder "Jugendreiches", zu verabschieden und stattdessen "der neuen wirtschaftlich-politisch-kulturellen Lage Rechnung" zu tragen, nämlich "sachlich-kühle Realisten und begeisterte Idealisten zugleich" zu sein.³⁶ Der Weg sollte nicht erneut in Aktionismus führen, sondern, dem *piecemeal social engineering* ähnlich, beharrlich an der Realisierung ihrer Ziele arbeiten.

Der Vergleich mit der aufklärerischen, fortschrittsorientierten Philosophie KARL POPPERS mag überraschen und ist hier auch nicht im Sinne einer genauen Anwendung seiner Theorie über die "offene Gesellschaft" gemeint. Durch "kritisch-rationales" Vorgehen war es den Bündischen jedoch möglich, das innere Dilemma ihrer konservativen Revolution zu entschärfen. Sie konnten ihre Skepsis gegenüber den großen Entwürfen der Vergangenheit beibehalten, den gegenwärtigen Zustand in Frage stellen und zu verändern suchen, brauchten sich dabei aber nicht ihrerseits an einen geschlossenen Entwurf binden. Die grundlegenden bündischen Vorstellungen hinsichtlich der notwendigen gesellschaftlichen Veränderungen waren nach ihrer Meinung noch nicht durch den Nationalsozialismus widerlegt worden, die Schwächen der parlamentarischen Demokratie hingegen schienen evident.

Der Abschied von der Romantik bedeutete für die jungen Bündischen auch den Schritt, nicht mehr aus projizierten Vorstellungen einer verklärten mittelalterlichen Ständegesellschaft zu leben. Selbst da, wo man den Ursprung des Nationalsozialismus und anderer totalitärer Gesellschaftsformen in der Vermassung verortete, schien kein Weg zurückzuführen: "Die Entwicklung zu diesen Tendenzen der Ausschließlichkeit ist einen langen Weg gegangen; es ist heute müßig, trauernd festzustellen, wieviel besser doch hierin etwa der Humanismus war – eine Entwicklung läßt sich nicht durch bedauerndes Rückwärtsleben aufheben... Es erhebt sich für uns nicht die Frage: wie kommen wir rückwärts aus diesem Dilemma heraus?, sondern: wie überwinden wir es schöpferisch? Auch hier wiederum gibt es keine allein seligmachende Lösung... Damit schaffen wir noch nicht das Neue, das vielleicht einmal einer späteren Generation unsere Zeit als finsterstes Mittelalter erschienen lassen wird. Damit tragen wir aber unseren Teil dazu bei, dass dieses Mittelalter, das wir so gern als 'Neuzeit' bezeichnen, nicht noch tiefer versinkt, dass uns im geistigen Bezirk Anarchie und Chaos erspart bleiben und wir vielleicht einmal reif werden, ein wirklich neues Zeitalter zu schaffen."³⁷

Die Furcht vor der "Masse" wurde mehr und mehr kritisch hinterfragt. Der Zivilisationshaß hatte das Versagen der Bündischen Jugend offenkundig mitbegründet: ein Versagen gegenüber dem modernen Massenstaat, dessen Gesetzmäßigkeiten nicht erkannt und beherrscht worden waren. Die Jugendlichen der fünfziger Jahre lebten vollends in einer Gesellschaft, die gerade durch ihr massenzivilisatorisches und konsumorientiertes Signum Nischen der autonomen Existenz bot. Die "postmoderne" Gesellschaft hatte ihre eigene

Sprache, und je mehr die Bündischen zwangsläufig die kulturellen Codes übernahmen, desto positiver standen sie ihr gegenüber. Das veränderte die Perspektive: Zunächst mußte die Gegenwart bewältigt werden, bevor man sie verändern konnte. Die Gegenwarts kritik wurde nicht mehr unter den Fahnen des Kampfes gegen die Dekadenz geführt, sondern um der Veränderung der vorgefundenen Werte willen. Vor allem die Jüngeren lehnten sich gegen den antizivilisatorischen Affekt der Älteren auf: "Daß 'Werte', die vor wenigen Jahren noch galten, heute völlig unverbindlich geworden sind, konnten wir alle beobachten. Kulturentwicklung ist immer Zerfall von Bestehendem, von Normen, Ideen, Gebräuchen. Aber zugleich ständiges Neuschaffen von alledem. Nur kennen wir das, was gewesen ist, und spüren deshalb den Mangel, wenn es sich zersetzt... Wir müssen uns hüten, gebannt auf die Unsicherheit unserer Zeit zu schauen und uns der Überzeugung von der Krise unserer Kultur zu überlassen. Wir könnten dabei nicht nur einer optischen Täuschung anheimfallen, sondern darüber hinaus jeden noch unentdeckten Anfang einer neuen Institutionalisierung von Normen stören."³⁸

Stattdessen machten sich einige Bündische dafür stark, die vorgefundenen Formen mit neuem Leben zu füllen. In einer vornehmlich ästhetischen Bewegung, wie die Jugendbewegung sie stets dargestellt hatte, zeigten sich die Ansätze einer Aussöhnung mit der Konsumgesellschaft zuerst auf dem musischen Gebiet. "Herrgott noch einmal, die Blockflötenmusik – so schön sie ist – ist doch eben keine Volksmusik mehr, und das sogenannte Volkslied ist doch längst zum Kunstlied geworden, seien wir doch endlich einmal darin ehrlich! Der alte Volkstanz ist zwar wunderschön, aber doch bei weitem kein 'Volks'tanz mehr! Wie glaubt man denn jemals, daß man eine heutige, nüchterne Jugend wieder zur Jugendbewegung machen kann, wenn man ihnen die alten Rattenschwänze vor die Nase hängt! Stellen wir die Dinge doch endlich auf den Platz, auf den sie gehören, nämlich als Teil einer wertvollen Tradition, und dann gehen wir hin und füllen die heutigen Formen mit unserem Leben, statt sie naserrümpfend abzulehnen und ihnen die Schuld am Untergang der Kultur in die Schuhe zu schieben."³⁹

In dem Maße, wie so Berührungspunkte mit der Gesellschaft gefunden wurden, hoben junge Bündische den *Nutzen* der "Vermassung" hervor. Nur die wenigsten empfanden diesen Prozeß als schmerzhaft, machten sie geltend, die meisten hingegen seien durchaus zufrieden. Denn "die Geschichte" habe die Vermassung benutzt, um alte, verkrustete Strukturen aufzubrechen und die alte Gesellschaft darauf vorzubereiten, in neue Formen einzufließen⁴⁰: "Das Werden einer echten Gesellschaft verlangt als Voraussetzung ein Höchstmaß von Berührungspunkten der Einzelindividuen miteinander. Dieser Wachstumsvorgang konnte nicht vor sich gehen, solange die einzelnen Teile nur selten und wenig engen Kontakt miteinander hatten... Durch die Technisierung erst wurde dem Menschen der nötige zeitliche Spielraum gegeben, um ein 'gesellschaftliches' Leben führen zu können (bislang war das nur bestimmten Schichten in beschränktem Maße möglich).

Deshalb, schloß der Autor, sei der *Prozeß* der Vermassung sinnvoll, aber nicht endlos fortzusetzen, sondern werde von sich aus an ein Ende kommen. Die Diskussion des Niedergangs-Paradigmas zeigt, daß die Ablösung von alten Interpretationsschemata nur zögernd erfolgte und ihrer Tendenz nach offen war. Die alte Forderung nach Gliederung und Ordnung, das bündische Selbstverständnis als Elite blieb anfangs unangetastet. Die Forderung nach einer staatstragenden Gruppe blieb in ähnlichen konservativen Entwürfen, sowohl in GEHLENS Institutionenlehre als auch im SCHELSKYS technokratischem Staat, ebenfalls erhalten (GREBING 1971, S. 415ff.). Im Fall der jungen Bünde konnte die Ablehnung der alten Zivilisationskritik hingegen die Grundlagen dieses Selbstverständnisses erschüttern: "Wie kommt es, daß dieser Begriff 'Masse – Einzelner', der weder durch eine logische Ableitung noch durch spätere Erfahrungen einen Anspruch auf Wahrheit erheben kann, und der auch als reine Arbeitshypothese noch unbrauchbarer ist als die Rassentheorien des Dritten Reiches, für so viele (westeuropäische) Intellektuelle zur Grundlage ihrer Weltanschauung geworden ist und dogmatisch behauptet wird? Weil er zwar nicht wahr und nicht sachlich brauchbar, aber dafür angenehm und schmeichelhaft ist... Sie suchen darum nach 'praktischen' Eigenschaften, die ihnen ihre Vorzugsstellung als Einzelne bestätigen. Und hier bieten sich dem Intellektuellen zuerst die sogenannten geistigen Werte an. Sie gehören zu seiner Welt und bestimmen sie eigentlich erst. Wenn man unter Vergeistigung das Hervorgeben der geistigen Werte versteht, so dient sie einer Gesellschaftsschicht als Zufluchtsort vor ihren Minderwertigkeitsgefühlen."⁴¹

Damit standen bündische Vorstellungen von "Bindung und Freiheit", die nach Vorbild der Mönchs- oder Ritterorden Auslese betrieben, ebenso in Frage wie das Prinzip von "Führung und Gefolgschaft", das den Gesellschaftsvorstellungen der Bündischen in der Weimarer Zeit und frühen Nachkriegszeit zugrunde gelegen hatte. Wo Mythen derart aufgelöst wurden, blieb wenig Begründung für die Existenz einer Bündischen Jugend, außer ihr rein pädagogischen Nutzen als organisiertem Freundes- oder Jugendkreis zuzusprechen, in dem gesellschaftliches Miteinander gelernt werden sollte. Mit Schoeps einerseits, den Wandervogel-Autoren andererseits sind die beiden äußersten Entwicklungsmöglichkeiten des ehemals geschlossenen bündischen Entwurfs bezeichnet. Zwischen diesen beiden Polen, die zugleich Generationenumbrüche markierten, bewegte sich die bündische Diskussion um Wesen, Form und Bedeutung der Jugendbewegung nach 1945.

5. Ausblick

Wir waren von der Tatsache ausgegangen, daß die Bündische Jugend nach 1945 nicht wieder zu typenbildender Kraft gelangt ist, daß vielmehr die konservativ-revolutionäre Utopie der Bündischen, die ja in der Zwischenkriegszeit erheblichen Einfluß in der Pädagogik, der Soziologie und der

politischen Publizistik hatte, in der frühen Bundesrepublik nach einer kurzen Nachblüte vollständig an Bedeutung verlor. WALTER LAQUEUR kam in seiner grundlegenden Arbeit über die deutsche Jugendbewegung zu dem knappen Urteil (1978, S. 241): "Diese neue Generation hat ganz andere Anschauungen... Ihr charakteristisches Merkmal ist wohl, daß sie von privaten Dingen in Anspruch genommen ist, von persönlichen Interessen und Karrieren. Nicht so emotional, weitaus weniger romantisch und idealistisch als ihre Vorgänger, sind die Mitglieder der neuen Bewegung nicht Rebellen gegen die Welt der Älteren: Sie haben keine unbändige Sehnsucht nach einer freien Jugendwelt." Andere, wie HARRY PROSS, nannten sie schlichtweg "nicht mehr zeitgemäß" (1964, S. 447ff.).

Diese Aussagen unterschlagen jedoch, daß es sich bei der Bündischen Jugend um das Phänomen einer intellektuellen Radikalisierung bürgerlicher Schichten handelte. Die rückwärtsgerichteten Utopien der alten Bündischen nach 1945 waren Teil einer intellektuellen Erblast, die die junge Bundesrepublik wie ein "langer Schatten" (MOMMSEN) aus der Weimarer Zeit begleitete. Die Rede vom "fruchtbaren Schoß", die in der Analyse rechtsextremer Tendenzen in der Bundesrepublik immer wieder kehrt, zielt genau darauf ab, daß Ideologeme weiterbestanden und nicht überwunden wurden.

Hier allerdings kommt die Studie zu einem anderen Urteil. Über die "Mitläuferfabrik" der offiziellen Entnazifizierung hinaus hat es in der frühen Bundesrepublik auch eine intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus *und* den antidemokratischen Traditionen der Weimarer Zeit gegeben. Der Mentalitätenwandel, der sich vollzog, kann nur vorsichtig erschlossen werden. Ein Beispiel dafür, das in der Studie nicht ausgeführt werden konnte, ist der Wechsel in der sozialen Metaphorik. Unmittelbar nach 1945 lebten Begriffe wie "Orden" und "Adel" wieder auf, verbunden mit dem Ordnungsbild einer hierarchischen Pyramide. Später verschwand dieses Bild und macht der Rede von "konzentrischen Kreisen" Platz. Das allein besagt noch nicht viel. Aber verbunden mit den oben wiedergegebenen Zitaten läßt sich nachzeichnen, wie eine langsame Aussöhnung mit der Demokratie stattgefunden hat: nicht zuletzt durch das Heranwachsen einer neuen Generation, die die Demokratie als Chance für sich entdeckte.

Damit stellt sich aber die Frage, wohin diese Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus führen konnte. In der kurzen, einleitenden Skizze des Wandels vom Wandervogel zur Bündischen Jugend ist festgestellt worden, daß die Anfänge der Jugendbewegung in ihrer Einbindung in die antibürgerlichen Reformansätze der spätwilhelminischen Zeit als durchaus freiheitlich bewertet werden können. Gerierte sich hier die jugendliche Avantgarde im Zeichen der Unordnung als Pachanten, so schwang das Pendel in der Weimarer Zeit in das genaue Gegenteil um. Der als formlos empfundenen Weimarer Demokratie stellten die Bündischen als Protest ihre Zucht und Ordnung entgegen – ein viel gefährlicherer, weil schwer zu dechiffrierender Protest, der leicht als Affirmation oder als "vorbildhaft" mißverstanden werden konnte.

Welche Avantgarde aber konnte die Bündische Jugend der jungen Bundesrepublik sein? Ihre Dekonstruktion des Bündischen konnte sich in doppeltem Sinne nicht in einer Rückkehr zur Kniebundhosen-Pachantey erschöpfen, da einerseits das knöcherne Gehäuse des Spätwilhelminismus als Gegenbild fehlte, ja nicht mehr der *Überdruß*, sondern vielmehr das *Streben* nach Sicherheit die Zeit kennzeichnete. Darüber hinaus stellt der Wandervogel selbst eine überkommene Form dar, die nur als Anachronismus hätte fortbestehen können: nicht als Avantgarde, sondern als bloßes Museumsstück. Als antidemokratische Avantgarde konnte und durfte sich die Bündische Jugend, wie oben gezeigt, nicht mehr stilisieren. Unter dem Banner der Freiheit und der Demokratie führte Sendungsbewußtsein zunächst lediglich zu Systemkonformität.⁴² Darin erklärt sich das Scheitern einer Neugründung der Bündischen Jugend: der bündische Kreuzritter der Weimarer Zeit war einem Gott gefolgt, der keiner war. Und mit dieser konservativ-revolutionären Selbstzerstörung hatten die Bündischen buchstäblich ihren Gral verloren – und zerstreuten sich.

Gerade das Avantgarde-Bewußtsein der Bündischen machte die Auseinandersetzung mit den geistigen Grundlagen von Autoritarismus, Faschismus und Nationalsozialismus notwendig; die inneren Widersprüche zwischen Anspruch und Realität um das Jahr 1933 waren für die Bünde – und zahlreiche Vertreter der Konservativen Revolution – der Hebelpunkt, an dem Selbstkritik ansetzen konnte. Das sollte heute zu denken geben, wo vorschnell einer neuen politisch-pädagogischen Wende, hin zur Elitebildung und zu männerbündischen Orden, das Wort geredet wird.⁴³

Anmerkungen

- 1 Wandervogel – Monatschrift für deutsches Jungwandern 8 (1913), S. 182.
- 2 WINFRIED MOGGE, der Leiter des Archivs der deutschen Jugendbewegung (Burg Ludwigstein bei Witzzenhausen), sieht für die bündische Zeit eine "unlösbare Konstellation" darin, daß "eine zwar kulturkritische, dabei aber wertkonservative Gruppe mit bündisch-elitärem Selbstverständnis" eine "neue Zukunft mitverantwortlich gestalten" wollte (MOGGE 1990, S. 106).
- 3 VOELKEL, M.: Der Bund. In: Der Weisse Ritter. Sonderheft 1924/25, S. 38f.
- 4 SCHÜDDEKOPF 1971, S. 139ff.; RAABE 1961, S. 130ff.; HELLFELD 1987, S. 36ff.
- 5 Vgl. die Darstellung am Beispiel von HANS FREYER von E. ÜNER: Jugendbewegung und Soziologie. Wissenssoziologische Skizzen zu HANS FREYERS Werk und Wissenschaftsgemeinschaft bis 1933. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 23 (1981), S. 135ff.
- 6 Vgl. HELMER 1988. Ob die Betonung des Führertums freilich "typisch deutsch", sollte zumindest im Hinblick auf die Pädagogik vorsichtig gewichtet werden. Die 1889 von CECIL REDDIE im englischen Abbotsholme gegründete *Country Boarding School* war gleichfalls bemüht, eine Knaben-Elite der Oberschicht zum Führertum zu erziehen; allerdings war das "Gemeinwesen" Abbotsholme, das über HERMANN LIETZ auf die deutschen Reformpädagogen wirkte, mit einem *parliament* versehen und ähnelte in diesem Punkt eher den Kinderrepubliken der

- Arbeiterjugendbewegung in Deutschland. Vgl. DRÄBING 1990, S. 361 (für diesen Hinweis danke ich NATHALIE WOLST).
- 7 Vgl. JOVY 1984, S. 6 (JOVY "antwortet" auf Vorwürfe des Soziologen HOWARD BECKER, die dieser 1946 in seinem Buch "German Youth: Bond or Free" erhoben hatte). - HELWIG 1960, S. 10f. - SCHMIDT, S.: Generalangriff auf die Jugendbewegung (3). In: Erkenntnis und Tat (im folgenden: EuT), 2. Jg., H.1, o.S. (2-7). - SCHMIDT antwortet auf einen Artikel WOLF VON ECKARDTS: "Rauschhaft – Dionysisch – Verworren. Jugendbewegung, eine Voraussetzung für Nationalsozialismus", der im April 1949 in der "Neuen Zeitung" erschienen war (Abschrift in: EuT, 1.Jg., H.10, o.S.).
 - 8 Herausragendes Beispiel: KLÖNNE, A.: Jugendbewegung als Vorspann der Reaktion. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung (ADLZ) 19/1953. KLÖNNE hatte eine katholische Jungenschaftsgruppe "dj.1.11. paderborn" gegründet. Ihm antworteten auf seinen Artikel hin: BACHMANN, A.: Bündische Jugend – Träger des Erbes der Jugendbewegung auf neuen Wegen (ADLZ 22/1953); KLIMASCHKA, E.: Wir und die Jugendbewegung, in: ADLZ 3/1954; HESSE, K.-W.: "Brief". In: dipa-pressedienst vom 24.2.1954, S. 5ff. - An HESSES Erwiderung schloß sich eine schriftliche Auseinandersetzung mit KLÖNNE an, die im dipa-pressedienst vom 12.5.1954, S. 7ff. wiedergegeben ist.
 - 9 Anonym: In Zeiten der Gefährdung. In: Der Landfahrer. Bündische Blätter, 5/1952, S. 2.
 - 10 Der Begriff geht auf HERMANN RAUSCHNING zurück. Vgl. SCHOEPS, H. J.: Die geistige Überwindung des Nationalsozialismus. In: Freideutscher Rundbrief 1/1947, S.4f. - "Nihilismus besagt, daß das Nichts zum Lebensinhalt geworden ist, resp. daß alle positiven Lebensinhalte vernichtet worden sind. Dieser Zustand ist weder ganz plötzlich vom heitem Himmel eingetreten noch ist er überhaupt nur auf Deutschland beschränkt. Er ist ein gemeineuropäischer, ja globaler Zustand, der in Deutschland nur seine bisher schärfste Radikalisierung erfahren hat. Er rührt aus der Säkularisierung und Auflösung der abendländischen Lebensordnungen des europäischen Mittelalters, die in ihren verweltlichten Ueberresten bis in das 20. Jahrhundert hinein bestanden haben."
 - 11 GLATZEL, F.: Die politische Wirklichkeit und die Freideutschen. In: Freideutscher Rundbrief 1/1949, S. 23.
 - 12 Anonym: Die Bünde und das Reich. In: Der Landfahrer. Bündische Blätter, 5/1952.
 - 13 Ebd., S. 71. Diesen Unterschied hoben zahlreiche bündische Autoren nach 1945 hervor.
 - 14 Ebd., S. 48. Der Primat der Außenpolitik ist eine Konstante im konservativen Denken.
 - 15 Die nationalsozialistische Bewegung verstand es, wie argumentiert wurde, geschickt die Ideale der Jugendbewegung aufzugreifen, "ganz abgesehen von den positiven Kräften, die auch der Nationalsozialismus aufzuweisen hatte." S. SCHMIDT: Generalangriff auf die Jugendbewegung (3). In: EuT, 2. Jg./1.
 - 16 Gemeint ist hier die vulgarisierte Form des Meissner-Satzes: "Ich tue, was ich für richtig halte", die von KARL OTTO PAETEL als Kern der Jugendbewegung und Kern des (konservativen) Widerstandes im Nationalsozialismus bezeichnet wurde; PAETEL, K. O.: Vom Widerstand. In: Lagerfeuer 19-20/1953, S. 228ff.
 - 17 SCHMIDT, S.: Die Meissner-Formel. In: EuT, 5.Jg./1, S. 2.
 - 18 Anonym: Zivilisation. In: Unser Schiff 3/1948. (Die Zeitschrift wurde von Mitgliedern der "Deutschen Jungenschaft" herausgegeben.)

- 19 URSIN, K.: Jugendbewegung in dieser Zeit. Einleitung zu einem Gespräch zwischen jungen und alten Wandervögeln Österreichs in Schloß Trautenfels am 8. Dezember 1958, zit. nach: EuT 9.Jg./6, S. 10. - KARL URSIN, gest. 1973, gehörte nach 1919 zum rechten Flügel der Jugendbewegung. Gemeinsam mit KARL FISCHER, HEINZ DÄHNHARDT und FRANK GLATZEL gab er die Zeitschrift "Der neue Bund" heraus.
- 20 HELWIG sah 1933 nicht als von außen erzwungenes Ende der Bündischen Jugend. "Wären die großen starken Bünde der späten Jugendbewegung auch ohne den würgenden Zugriff des Nationalsozialismus in Selbsterstörung zerfallen? Manches spricht dafür...Fehden nicht nur zwischen den Bünden, sondern auch Spaltungen innerhalb ihrer Korporationen, ihrer Gruppen, ihrer Einzeltäler suchten ... das weite Gelände bündischer Lebensbewältigung und Daseinsgestaltung heim. Das Selbsterlebnis, teilweise bis zum Selbstprunk gesteigert, ließ die jungen Menschen das Gefühl für die Gefahr verlieren, die ihnen drohte. [...] Die Haltlosigkeit, gefördert von üblen Existenzen, die mit guter Witterung ihre Chance spürten, steigerte sich zur Handlungslosigkeit. Sie bewies eine fortzeugende Virulenz und reichte schließlich von den Verantwortlichen bis zu den untersten Rängen." (1960, S. 354f.)
- 21 Rundgespräch. In: Freideutscher Rundbrief 1/1947, S. 8.
- 22 "HEGEL und NIETZSCHE, SPENGLER und STEFAN GEORGE etwa seien dadurch in eine objektive Verantwortlichkeit verstrickt, daß die großen Formeln ihrer Philosophie, ihrer Geschichtsdeutung und ihrer Dichtung solchem Mißbrauch verfallen seien, obwohl eine moralische Schuld dafür ihnen nicht beizumessen sei. Nicht anders habe die Jugendbewegung, indem sie die großen Leitbilder des Reiches, der Gemeinschaft, des Führertums, der Gefolgschaft entdeckt und neu entwickelt habe, eine solche Verantwortung für die damit ausgelöste reale Wirksamkeit auf sich genommen." (Ebd.)
- 23 SCHOEPS: Geistige Überwindung (Anm. 10), S. 2.
- 24 WROBEL, I. (d.i. KURT TUCHOLSKY): Der deutsche Mensch. In: Weltbühne 23 (1927), Nr. 35/30, August, S. 332–337.
- 25 Programmatischen Ausdruck fand diese Haltung in HANS ZEHRERS Aufruf: "Achtung, junge Front! Draußenbleiben!". In: TAT 21 (1929/30), S. 25ff.
- 26 SCHOEPS, H.J.: Die Freideutschen in der Situation der Zeit. In: Freideutscher Rundbrief 5-6/1948, S. 1.
- 27 Ebd., S. 3f.; auch DERS.: An der Schwelle des Atomzeitalters. Eine Besinnung auf die Mächte unserer Zeit. In: Freideutscher Rundbrief 1/1949, S. 7f.: "Alle diese Ausdrücke, die ich hier anwende, sind die Vokabeln unseres freideutschen Ethos... Es sind dies Werte des menschlichen Lebens, die in der sittlichen Rangordnung, in der Skala des Ethischen hoch stehen. Aber es sind alles typisch formale Bestimmungen. Es sind Umschreibungen einer bestimmten menschlichen Haltung, die in der deutschen Geistesgeschichte immer wieder vorgekommen ist. Mag sie früher gotisch, faustisch, idealistisch und seit KIERKEGAARD existenzialistisch geheißen haben, für uns heißt sie freideutsch. Von dieser Haltung aus – und das ist nun die entscheidende Einsicht, um die es mir geht – kann man keinen Inhalt gewinnen, weil sie nur eine formale Bestimmung ist, d.h. weil ein bestimmter Inhalt, ein Sachgehalt niemals auch notwendig einer bestimmten Haltung zugeordnet ist."
- 28 In diesem Konzept verbirgt sich der alte konservative Ansatz der "Vermittlung", der zu unterschiedlichen politischen Entwürfen führen kann.
- 29 An der Schwelle des Atomzeitalters. Eine Besinnung auf die Mächte der Zeit. In: Freideutscher Rundbrief 1/1949, S. 15.

- 30 Anonym: Neues beginnen. In: Der Landfahrer 3/1953, S. 3.
- 31 Anonym: Irrtümer. In: Der Landfahrer 5/1953, S. 5.
- 32 DÄHNHARDT, H.: Die geistige Überwindung des Nationalsozialismus und die Freideutsche Bewegung. In: Freideutscher Rundbrief 3/1948, S. 16.
- 33 Anonym: Gegen bündische "Jungmannschaften". In: EuT, 5.Jg/5-6, S. 6.
- 34 URSIN: Jugendbewegung in dieser Zeit, S. 11 (s. Anm. 19).
- 35 EKKEHART (?): Die Bündische Jugend – eine Fehlleistung? In: Wandervogel, 9. Jg./4, S. 12. - Die Ablehnung der Romantik stellte erst eine spätere Entwicklung der Bündischen Jugend nach 1945 dar. In der unmittelbaren Nachkriegszeit war die Romantik für die bündischen Gruppen konstitutiv; vgl. KLÖNNE 1990, S. 27ff.
- 36 SCHMIDT, S.: Zur Lage der Jugendbewegung. In: EuT 1.Jg./10, S. 2.
- 37 GRÜNER, H.F. von: Politik - Kirche - Intoleranz - Dogma. In: EuT, 2.Jg./1, o.S.
- 38 EYFERTH, K.: (ohne Titel; vom Redakteur mit der Überschrift "Zwischen den Generationen ..." versehen worden). In: Das Nachrichtenblatt 31/1955, S. 1f.
- 39 GRÜNER, H.F. von: Zuschrift. In: EuT, 5.Jg./3, S. 6.
- 40 Anonym: Das Ungeheuer der Vermassung!? In: Wandervogel, Jg.6/4, S. 56.
- 41 FRO (?): Von der Flucht in die Vergeistigung. In: Wandervogel, Jg.6/4, S. 53f.
- 42 Erst im Lauf der ADENAUER-Ära konnte sich ein demokratisches Avantgarde-Bewußtsein entwickeln; es überrascht keineswegs, daß etliche Jungenschaftsgruppen in den sechziger Jahren fließende Grenzen zur APO und zur Studentenbewegung ausbildeten.
- 43 Hier sei auf die beinahe unüberschaubare Literatur der intellektuellen Jungkonservativen der Neuen Rechten hingewiesen. Wie weit solche Vorstellungen wieder in der ernsthaften Diskussion Fuß fassen, kann man an den Beiträgen des emeritierten Politikwissenschaftlers und CDU-Mitglieds (ursprünglich SPD, bis zur sozialdemokratischen Bildungsreform) WILHELM HENNIS auf dem Symposium zum 75. Geburtstag von HELMUT SCHMIDT ablesen.

Quellen

Um die Nachweise der zumeist kurzen Quellenzitate nicht zu komplizieren, erfolgen diese ausnahmsweise in den Anmerkungen. Die folgende Bibliographie enthält die nach 1945 erschienenen Zeitschriften der Bündischen Jugend, in denen Fragen des bündischen Selbstverständnisses angesprochen wurden.

- Allzeit Bereit! Rundbrief der Deutschen Freischar. O. O. 1946, Heft 1.
 Am Lagerfeuer. Bund deutscher Jungen - Bündische Freischar. Stade 1947, Heft 1, 3, 6 und Weihnachtsausgabe.
 Besinnung und Tat. Rundbrief der Deutschen Jungenschaft Oldenburg. April, Juni und Juli 1947.
 Das Lagerfeuer. Eine überbündische Zeitschrift. Bad Godesberg, Jgg. 1952–1958.
 Der Eisbrecher – eine Zeitschrift der Jungen. Heidenheim 1960–1963.
 Der Landfahrer. Bündische Blätter. Jgg. 1952–1956. (hektographiert, ohne Erscheinungsort)
 Die Bündische Trommel. Mitteilungen der deutschen Jungenschaft Hannover 1946, Hefte 1,2 und Sonderdruck.

- Die Laterne. Bund deutscher Jungenschaften/Jungenschaft Niedersachsen. 1954, o.Nr., Nr. 7,8,9,10; 1955, Nr. 11 und Beilage 2; 1956, Nr. 1,2,5,6,8. (hektographiert, ohne Erscheinungsort)
- Erkenntnis und Tat. Briefe aus dem Geiste deutscher Jugendbewegung. Hrsg. von SIEGFRIED SCHMIDT. 1949/50, Nr. 1-10; 1950/51-1954, jeweils Nr. 1-6; 1954/55, Nr. 1-5/6 und Beilage zu 5/6; 1956-1963, jeweils Nr. 1-6. (hektographiert, später gedruckt, wechselnder Erscheinungsort)
- Fähre. Führungsblatt der Gefährtschaft. 1950, Mai, Nr. 8; 1951, Nr. 4-7, dann als: Blätter eines jungen Bundes, Nr. 9-12; 1952 als: Führungsschrift der Gefährtschaft, Nr. 12,13,15; 1953, Jan., Nr. 16, 17. (hektographiert)
- Feuer - Deutsche Jungenschaft. feuer, gestaltet von westdeutschen jungenschaften. Hrsg. vom fahrtenbund deutscher jugend. köln, 1946-48, Nr. 1-9, 10, 11-18; 1950-58, Nr. 4-22.
- Freideutscher Rundbrief. Schriftleiter: WERNER KINDT. Hamburg 1947, Nr. 1; 1948, Nr. 2-6; 1949, Nr. 7-10; o.J. Jan.-Sonderheft: Freiheit und Verantwortung. Die Herbsttagung 1948 des Freideutschen Kreises auf der Jugendburg Ludwigstein. Sonderdruck: Zwei Jahre Freideutsche Sammlungsbewegung.
- Freischarbriefe. Mitteilungen der Akademischen Freischar Göttingen. Göttingen 1947, Nr. 1-3.
- Kompass (Deutsche Jungenschaft). Monatsblätter einer jungen Gemeinschaft. Stuttgart 1949, Nr. 1-6.
- Londoner Briefe. (EBERHARD KOEBEL-TUSK) London, später Berlin 1947, Nr. 1; 1948 Nr. 2 u. Beilage, Nr. 3 u. Beilage, Nr. 4,5,7 (Nr. 6 nicht erschienen); 1949, Nr. 8,9,10.
- Nachrichtenblatt, Das. Mitteilungsorgan der Freideutschen Kreise und der Vereinigung Jugendburg Ludwigstein e.V. 1950ff.
- Pulsschlag, Der. Blitznachrichten der Deutschen Jungenschaft. Stuttgart 1948/1949.
- Rundbrief für die Freunde des Bundes Deutscher Wanderer. 1947, Nr. 1-4, 6; 1948, Nr. 7,8; 1949, Nr. 10,11; 1950, Nr. 12,14; 1951, Nr. 15; 1952, Nr. 16; 1953, Nr. 17; 1954, Nr. 18; 1955, Nr. 19; 1956, Nr. 20 (hektographiert).
- Signale. Göttingen 1948, Nr. 1-4 und 2 undatierte Hefte.
- Unser Schiff. Rundbriefe der Deutschen Jungenschaft. Göttingen 1946, Nr. 1; 1947, Nr. 1-17; 1948, Nr. 1-6.
- Wandervogel. Bund Deutscher Jugend (später: Deutscher Bund). Hann. Münden (u.a.) 1947-1950, Nr. 1-12; 1952, Nr. 1-3, 12; 1953-1956, jeweils Nr. 1-12.
- Wandzeitung, Die. Deutsche Jungenschaft Nord. 1949, Nr. 7, 9; 1950, Nr. 1; 1951, Nr. 1,7,10; 1953, Nr. 4; 1954, Nr. 1,4,5,7,8, o.Nr.; 1955, Nr. 1-6; 1956, Nr. 1,2. (hektographiert)
- Zeitung. Deutsche Freischar. Heidenheim 1956, Nr. 13/14; 1959, Nr. 40; 1960, Nr. 44,50; 1962, Nr. 64/65; 1962, Nr.3.

Literatur

- BECKER, H.: German Youth: Bond or Free. London 1946.
- BRAUN, H.: Das Streben nach "Sicherheit" in den fünfziger Jahren. Soziale und politische Ursachen und Erscheinungsweisen. In: Archiv für Sozialgeschichte 18 (1978), S. 279-306.

- BURMEISTER, J.: WILHELM FLITNER - Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. Biographische Studien zur Vorgeschichte reformpädagogischer Reflexion. Köln 1987.
- DAMM, D./ EIGENBRODT, J./ HAFENEGER, B. (Hrsg.): Jugendverbände in der BRD. Neuwied 1990.
- DEUTSCHER BUNDESJUGENDRING: Jahrbuch 1949-1979. Bonn 1979.
- DRÄBING, R.: Der Traum vom Jahrhundert des Kindes. Frankfurt a.M. 1990.
- DUDEK, P./ JASCHKE, H.-G. (Hrsg.): Entstehung und Entwicklung des Rechtsextremismus in der Bundesrepublik. Zur Tradition einer besonderen politischen Kultur. 2 Bde., Opladen 1984.
- FISCHER, A./ FUCHS, W./ ZINNECKER, J.: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. 5 Bde., Opladen 1985.
- GIESECKE, H.: Vom Wandervogel zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München 1981.
- GRAU, H.: d.j.1.11. Struktur und Wandel eines subkulturellen Milieus in vier Jahrzehnten. Frankfurt a.M. 1976.
- GREBING, H.: Konservative gegen die Demokratie. Konservative Kritik an der Demokratie in der Bundesrepublik nach 1945. Frankfurt a.M. 1971.
- GRÖSCHEL, R./ SCHMIDT, M.: Trümmerkids und Gruppenstunde. Zwischen Romantik und Politik: Jugend und Jugendverbandsarbeit in Berlin im ersten Nachkriegsjahrzehnt. Berlin 1990.
- HELLFELD, M. VON: Bündische Jugend und Hitlerjugend. Zur Geschichte von Anpassung und Widerstand 1930-1939. Köln 1987.
- HELMER, K.: Aspekte einer historischen Typologie des Führens. In: KNOLL/ SCHOEPS 1988, S. 101-120.
- HELWIG, W.: Die blaue Blume des Wandervogels. Vom Aufstieg, Glanz und Sinn einer Jugendbewegung. Gütersloh 1960.
- HOLLER, E.: Bündische Jugend und APO. Am Beispiel der Entwicklung in Nordbaden. In: Stichwort 1/1993, S. 4-12.
- HÜBNER, A./ KLATTA, R./ SWOBODA, H.: Straßen sind wie Flüsse zu überqueren. Ein Lesebuch zur Geschichte des Bundes Deutscher Pfadfinder (BDP). Frankfurt a.M. 1981.
- JOVY, M.: Jugendbewegung und Nationalsozialismus. Zusammenhänge und Gegensätze. Versuch einer Klärung. Münster 1984.
- KERBS, D.: Zur Geschichte und Gestalt der deutschen Jungenschaften. In: Neue Sammlung 6 (1966), S. 146-170.
- KINDT, W./ VOGT, K. (Hrsg.): Der Meissnertag 1963. Reden und Geleitworte. Düsseldorf/ Köln 1964.
- KLÖNNE, A.: Blaue Blumen in Trümmerlandschaften. Bündische Jugendgruppen in den Jahren nach 1945. (plus 18. Dokumentationsschrift der Jugendbewegung.) Wittenhausen 1990.
- KLUCHERT, G.: Die deutsche Jugendbewegung. Sozialgeschichtliche Ansätze und Überlegungen zu ihrer Deutung. In: Neue Politische Literatur 33 (1988), S. 25-51.
- KNOLL, H.J./ SCHOEPS, J.H. (Hrsg.): Typisch deutsch: Die Jugendbewegung. Beiträge zu einer Phänomengeschichte. Opladen 1988.
- KOEBNER, TH./ SAUTERMEISTER, G./ SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Deutschland nach HITLER. Zukunftspläne im Exil und aus der Besatzungszeit. Opladen 1987.
- KRÖHER, O. und H.: Rotgraue Raben. Vom Volkslied zum Folksong. Heidenheim 1969.
- LAQUEUR, W. Z.: Die deutsche Jugendbewegung. Eine historische Studie. Köln 1978.

- LORENZ, K.-P.: Der Beitrag der politischen Jugendbildung zur Überwindung anti-demokratischer Traditionen in den Nachkriegsjahren. Eine Untersuchung der außerschulischen Jugendbildungsarbeit in den Ländern der britischen Zone mit dem Schwerpunkt Jugendhof Vlotho und ihrer Auseinandersetzung mit den Folgen des Nationalsozialismus für den Zeitraum 1945–1949. Diss. Kassel 1987. (hektogr.)
- MAU, H.: Die deutsche Jugendbewegung – Rückblick und Ausblick. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 1 (1948), S. 135-149.
- MOGGE, W.: Vom Jugendreich zum Jungenstaat. Männerbündische Vorstellungen und Organisationen in der bürgerlichen Jugendbewegung. In: VÖLGER/ WELCK 1990, Bd. 2, S. 103-110.
- NÖLDECHEN, W.: Die deutsche Jugendbewegung. Versuch einer Wesensdeutung. Osnabrück 1953.
- PAETEL, K. O.: Jugend in der Entscheidung. 1913-1933-1945. Bad Godesberg 1963.
- PROSS, H.: Jugend - Eros - Politik. Die Geschichte der deutschen Jugendverbände. Bern/München/Wien 1964.
- RAABE, F.: Die Bündische Jugend. Ein Beitrag zur Geschichte der Weimarer Republik. Stuttgart 1961.
- RAASCH, R.: Deutsche Jugendbewegung und deutsche Gegenwart. Forschungsergebnisse zur Jugendfrage. Frankfurt a.M. 1984.
- REULECKE, J.: Männerbund versus Familie. Bürgerliche Jugendbewegung und Familie in Deutschland im 1. Drittel des 20. Jahrhunderts. In: KOEBNER, TH., u.a. (Hrsg.): "Mit uns zieht die neue Zeit". Mythos Jugend. Frankfurt a.M. 1985, S. 199-223.
- REULECKE, J.: Das Jahr 1902 und die Ursprünge der Männerbund-Ideologie in Deutschland. In: VÖLGER/ WELCK 1990, Bd. 1, S. 3-10.
- REULECKE, J.: Jugend und Jugendpolitik nach 1945. In: LADEMACHER, H./ BOSMANS, J. (Hrsg.): Tradition und Neugestaltung. Zu Fragen des Wiederaufbaus in Deutschland und in den Niederlanden in der frühen Nachkriegszeit. Münster 1991, S. 215-231; wiederabgedr. in: HERRMANN, U. (Hrsg.): Jugendpolitik in der Nachkriegszeit. Weinheim/ München 1993, S. 75-89.
- ROSENWALD, W./ THEIS, B.: Enttäuschung und Zuversicht. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Hessen 1945–1950. München 1985.
- SAUER, W. (Hrsg.): Rückblicke und Ausblicke. Die deutsche Jugendbewegung im Urteil nach 1945. Heidenheim 1978.
- SCHMOECKEL, R.: Strategie einer Unterwanderung. Vom Pfadfinderbund zur revolutionären Zelle. München/ Wien 1979.
- SCHNEIDER, B.: Daten zur Geschichte der Jugendbewegung. Bad Godesberg 1965.
- SCHÜDDEKOPF, E.O.: Nationalbolschewismus in Deutschland 1918-1933. Frankfurt a.M. 1971.
- SEIDELMANN, K.: Die Pfadfinder in der deutschen Jugendgeschichte. 2 Bde., Hannover 1977.
- SOMBART, N.: Männerbund und politische Kultur in Deutschland. In: KNOLL/ SCHOEPS 1988, S. 155-176.
- TAUBER, K.: Beyond Eagle and Swastika. German Nationalism since 1945. 2 Bde., Middletown, Conn. 1964.
- VÖLGER, G./ WELCK, K. VON (Hrsg.): Männerbünde - Männerbünde. Zur Rolle des Mannes im Kulturvergleich. 2 Bde., Köln 1990.
- WELTER, G.: Bündische Jugend heute. Frankfurt 1966.

Anschrift des Autors:

Martin Groß-Albenhausen, M.A., Hansaplatz 13, 20099 Hamburg

Die Historische Pädagogik hat in Deutschland in den letzten zwei Jahrzehnten eine bemerkenswerte Entwicklung genommen. Sie wurde von der traditionellen Theorie-, Ideen- und Institutionengeschichte hin zu einer sozial- und kulturgeschichtlich orientierten Bildungs- und Sozialisationsforschung weiterentwickelt. Dabei wurden ihr neue Felder wie die Geschichte der Lebensalter und von Geschlechterverhältnissen oder die Geschichte der Unterrichts- und Bildungsmedien erschlossen. Auch im internationalen Vergleich herausragende Ergebnisse erbrachten quantifizierende Forschungen zur Strukturgeschichte des deutschen Schul- und Hochschulsystems im 19. und 20. Jahrhundert. Um diese interdisziplinär differenzierten Forschungen zu verstetigen und ein Forum der Diskussion und Präsentation zu schaffen, hat die Historische Kommission der DGfE das Jahrbuch für Historische Bildungsforschung ins Leben gerufen. Der zweite Band enthält schwerpunktmäßig Beiträge zur Historischen Sozialisationsforschung, zu bisher wenig beachteten Epochen und Aspekten biographisch orientierter Bildungsforschung, zur Bildungs- und Mentalitätsgeschichte ausgewählter deutscher Sozialmilieus im 20. Jahrhundert sowie Forschungsberichte. Der Band dokumentiert eine interdisziplinär ungewöhnlich ideen- und ertragreiche Forschungslandschaft und vermittelt Impulse für weiterführende Fragestellungen und Forschungen.

ISBN 3 7799 0722 4

JUVENTA